

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

**Выпуск 43**

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. 43. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – 287 с.

ISSN 2306-2282

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

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

**УДК 802/809(082)**  
**ББК Ш12**

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов

© Тверской государственный университет, 2019

**Иностранные языки:  
методические аспекты**

*О.А. Батурина*  
*Ю.Л. Вторушина*  
*Т.В. Гиляровская*  
*А.А. Гуцына*  
*П.О. Иванова*  
*Я.Д. Игна*  
*Е.В. Кашкина*  
*А.В. Кащеева*  
*М.А. Коптяева*  
*Л.П. Кучукова*  
*М.Л. Малаховская*  
*А.Н. Никитина*  
*С.А. Песина*  
*О.Н. Ровбо*  
*Е.В. Тарасова*  
*Е.Е. Токарева*  
*Н.В. Чувилева*  
*Х.А. Шайхутдинова*

**ФОРМЫ КОНТРОЛЯ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

О.А. Батурина

Томский государственный педагогический университет, Томск

В статье представлены созданные автором оценочные средства и критерии оценивания по иностранному языку для бакалавров педагогического направления в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Описаны возможности сочетания традиционных и инновационных способов, видов и форм контроля.

*Ключевые слова:* бакалавр педагогического направления подготовки, компетенции, контроль, оценочные средства, критерии.

Ведущей идеей модернизации системы высшего образования на современном этапе выступает компетентностный подход, с позиций которого процесс профессиональной подготовки может быть определен как комплексная деятельность, направленная на формирование у выпускников вуза ряда компетенций. Фундаментальной составляющей формирования личности будущего педагога, обладающего высокой общей и профессиональной культурой, способного к активному утверждению своей позиции в процессе педагогической деятельности, являются общекультурные компетенции. Целью образования является личность, обладающая определенным набором знаний, навыков, профессиональных и морально-этических качеств. Минимальный перечень таких требований к выпускнику образовательного учреждения сформулирован в государственных образовательных стандартах. Кроме того, имплицитно подразумевается, что образованный человек способен к эффективной социализации, выступает как полноценный носитель культуры своего сообщества. Другими словами, что индивид в процессе получения образования усваивает ценности, присущие данному обществу на определенном этапе, его мировоззренческая система адекватна социальным ожиданиям и проявляется в характере поведенческих актов [Бундин 2012: 3].

Компетенция представляет собой «комплекс взаимообусловленных аспектов деятельности, связанных с аккумуляцией знаний, определяющих профессиональное ядро специалиста; аккумуляцией знаний, определяющих дополнительную альтернативную область; ориентацией на витальные и социальные ценности; развитием коммуникативно-прагматических качеств личности; совершенствованием селективности мотивационного срока при выборе вида деятельности» [Щербакова [http](http://)].

Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сфе-

рах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом. Значимость этого интегративного качества личности повышается и в связи с переходом от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения [Ежова [http](#)].

В процессе обучения довольно отчетливо проявляется действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные качества представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, установки, потребности личности, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. В результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Ряд исследователей (И.А.Зимняя, Р.П. Мильруд, В.И. Байденко) отмечают, что в общем плане становления компетентного подхода к образованию очень сложно измерить и оценить компетенции. Но в то же время при сопоставлении их оценки с оценкой общей культуры человека, его воспитанности возможно это сделать.

Исходя из поставленных задач исследования, были разработаны критерии и показатели, которые отражают уровень общекультурных компетенций у студентов-бакалавров педагогического образования и являются важной составляющей частью модели формирования рассматриваемых компетенций у студентов данного образовательного уровня и направления в процессе обучения иностранному языку.

В данном исследовании рассматриваются следующие общекультурные компетенции, которые «закрываются» дисциплиной «Иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС ВО-3+ по направлению подготовки «Педагогическое образование»: *способность к коммуникации в устной и письменной формах для межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способность толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)* [ФГОС ВО [http](#)].

Показателями компетентности, по мнению некоторых исследователей [Конасова], выступают:

- регулярный опыт освоения различных источников создания, хранения, распространения культурных ценностей;
- наличие среды общения как источника информации о культурных ценностях;
- способность к определению интересов в различных областях культуры;
- способность к персонификации, качественной оценке достижений культуры в различных областях деятельности.

В качестве критериев оценки содержания общекультурных компетенций взяты следующие характеристики [Троянская [http](http://)]:

1. Мотивационно-ценностный аспект (осознание и *готовность* к актуализации общекультурных компетенций для успешной профессиональной деятельности, а также *отношение* к содержанию, процессу и результату компетенции и объекту приложения данных компетенций).

2. Когнитивный аспект (владение *знанием* содержания рассматриваемых компетенций).

3. Деятельностный аспект (опыт проявления компетенций общекультурной направленности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, *умения*).

На основе выбранных критериев были разработаны показатели для определения уровней сформированности базовых компетенций у студентов нашего вуза. Данные показатели служат исходным моментом для определения уровней сформированности у студентов выделенных общекультурных компетенций.

Так, например, показателями *ОК-5* являются компенсаторные умения, а также социокультурные знания и умения. *Компенсаторные* умения позволяют избежать затруднений в процессе общения, вызванных недостатком языковых и речевых средств для решения поставленной коммуникативной задачи, использовать паралингвистические (внеязыковые) средства (мимику, жесты). *Социокультурные знания и умения* представляют собой умения строить свое речевое и неречевое поведение адекватно специфике той или иной страны с учетом профессиональных ситуаций, используя формулы речевого этикета и этикет поведения.

Критерии и показатели для оценки отдельных общекультурных компетенций у студентов-бакалавров показаны в таблице 1.

Табл. 1.

*Критерии и показатели для определения уровней сформированности общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления в процессе обучения иностранному языку*

Критерии Компетенции	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностный
Способность к коммуникации в устной и письменной формах для межличностного и межкультурного взаимодействия	Готовность к осуществлению межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации	Владение устной и письменной речью на иностранном языке с целью приобщения к культуре страны изучаемого языка, ведения диалога культур	Умение работать в коллективе, способность к сотрудничеству, разрешению конфликтов; способность находить нестандартные решения; навыки делового общения и этикета

Способность толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	Готовность осуществлять продуктивное общение с носителями других культур	Владение иностранным языком как средством общения, воспитания уважения к другим нациям; социокультурные знания о стране изучаемого языка	Говорение, аудирование, чтение, письменная речь, перевод; социокультурные знания и умения; компенсаторные умения
--	--	--	--

Для оценки исходного уровня общекультурных компетенций у будущих бакалавров, а также для выявления их отношения к данному учебному предмету как средству формирования рассматриваемых компетенций ведущим стал метод анкетирования, так как он способствовал накоплению массового материала. Также использовались следующие виды оценочных средств: контрольные срезы и тестирование; оценка промежуточной аттестации учебной деятельности (контрольные точки); наблюдение, внеаудиторная деятельность студентов.

Анкетированием было охвачено более 60 студентов 1-го курса. Мы применяли пятибалльную шкалу оценки достижений студентов по тому или иному показателю. Диагностические задания были составлены в форме тестов, экзаменационных вопросов, творческих заданий на практических занятиях в форме устного общения на немецком языке,

интервью. В процессе изучения курса иностранного языка на основе диагностических заданий по каждому показателю выставлялась отметка по 5-балльной шкале, которая заносилась в оценочный лист, вычислялся средний показатель для студента, средние показатели по группе и проводился сравнительный анализ полученных результатов, то есть на каждую группу студентов был составлен итоговый диагностический лист.

Следует учесть, что психологическая предпосылка положительного отношения студента к учебной деятельности – мотивация, которая является одним из педагогических условий для успешного решения задач данного исследования. Мотивационно-ценностный аспект (осознание и *готовность* к актуализации общекультурных компетенций для успешной профессиональной деятельности) является одним из критериев оценки содержания рассматриваемых компетенций у студентов-бакалавров. Для выявления уровня мотивации к изучению иностранного языка как средству формирования общекультурных компетенций была разработана анкета «Иностранный язык глазами студента-бакалавра». Вопросы, касающиеся отношения студентов к дисциплине «Иностранный язык», показаны ниже в таблице 2.

Анализируя данные таблицы, можно резюмировать, что большинство студентов признают необходимость изучения иностранного языка в вузе и осознают значение иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

*Отношение студентов к дисциплине «Иностранный язык», в %  
(выборка из 60 анкет)*

№	Вопрос	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1.	Необходимо ли изучение иностранного языка в вузе?	72	8	20
2.	Обеспечит ли Вам знание иностранного языка успех в будущей профессиональной деятельности?	46,5	21	32,5
3.	Хотели бы Вы продолжить изучение иностранного языка после окончания учебы в вузе?	52	18	30

Для выявления уровня сформированности общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления при обучении иностранному языку был разработан соответствующий диагностический инструментарий, включающий анкету и дополненный набором тестовых заданий на немецком языке по основным элементам рассматриваемых компетенций.

Анкета содержала 15 вопросов открытого и закрытого типа, в которых использовались приемы «многоступенчатого выбора», «неоконченного предложения», «противоположных ответов», «постановки в ситуацию со скрытыми возможностями». Ответы респондентов на вопросы оценивались в баллах: количество баллов за тот или иной вопрос определялось степенью его сложности.

Среди анкетных вопросов значились вопросы, касающиеся возможностей реализации диалоговой концепции культуры, условий успешного осуществления межкультурной коммуникации, а также знаний и умений, необходимых для включения обучающихся в «диалог культур».

Для выявления знаний в области иноязычной культуры составлен лингвострановедческий тест, содержащий 20 заданий. Данный тест позволил определить уровень сформированности такой общекультурной компетенции, предусмотренной ФГОС, как *способность толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5)*.

Таким образом, определение уровней сформированности общекультурных компетенций у бакалавров проводилось традиционными методами обучения в ходе практических занятий по иностранному языку. Языковая подготовка бакалавров экспериментальных групп проводилась в три этапа.

**Первый этап** охватывал первую половину первого семестра и основывался на необходимости коррекции общеязыковой подготовки студентов.

Основными задачами данного этапа являлись: 1) формирование базы общелингвистических знаний по иностранному языку; 2) подготовка студентов

к восприятию более сложных понятий и оборотов; 3) закрепление у студентов грамматических знаний, позволяющих пользоваться нормативным иностранным языком как инструментом для общения, перевода и чтения аутентичной литературы; 4) формирование у студентов-бакалавров педагогического вуза положительной мотивации к изучению иностранного языка с целью овладения определенными общекультурными компетенциями.

**Второй этап** охватывал вторую половину первого семестра. Этот этап был направлен на формирование умений и навыков самостоятельной деятельности, способов и техники коммуникативной деятельности, составляющих операциональную базу ориентации в социальном взаимодействии; на создание и разрешение нестандартных и проблемных ситуаций; освоение информационной культуры, интерактивных технологий.

Работа была организована таким образом, чтобы она являлась хорошей подготовкой к последующему чтению специальных статей на изучаемом языке, к текстам и темам по профилю педагогического вуза.

На **третьем этапе** (второй семестр) начинается формирование и развитие комплекса знаний в области общечеловеческой культуры, а также основ специализации языковой подготовки. Начиная со 2-го курса у каждого образовательного профиля свой набор учебных материалов, которые отбираются с учетом соответствующего образовательного профиля. Кроме того, на этом этапе происходит формирование способности понимать значение культуры как формы человеческого существования, руководствоваться в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества, формируется опыт проявления общекультурных компетенций в разнообразных нестандартных и нестандартных ситуациях.

Итак, из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- при построении исходной базы статистических данных были разработаны критерии и показатели, которые наиболее полно отражают уровень рассматриваемых общекультурных компетенций у бакалавров;
- методом анкетного опроса, методом экспертных оценок, тестирования, а также методом оценки знаний, умений и навыков студентов были оценены данные показатели и их составляющие;
- было установлено, что большинство студентов признают необходимость изучения иностранного языка в вузе, значительное число студентов осознают значение иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в процессе исследования авторам удалось разработать формы контроля, критерии оценки и показатели, эффективность которых определяется используемыми технологиями контроля результатов с возможностью комплексного оценивания различных элементов учебной дисциплины «Иностранный язык», формирующей общекультурные компетенции. Представленные формы контроля, критерии оценки и показатели позволяют осуществлять своевременный мониторинг становления обще-

культурных компетенций у студентов-бакалавров в процессе иноязычной подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 22-46.
2. Бундин М. В. Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов: учебное пособие / М.В. Бундин, Н.Ю. Кирюшина. – Н.Новгород, 2012. – 64 с.
3. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01[Электронный ресурс] / Т.В. Ежова; Оренбургск. гос. пед. ун-т. – Оренбург [б.и.], 2003. – На правах рукоп.– URL: <http://diss.rsl/diss/>.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0005.htm>.
5. Конасова Н.Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы. – Санкт Петербург, 2000. – 42 с.
6. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – Москва, 2004. – № 7. – С. 30-36.
7. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования [Электронный ресурс] / С.Л.Троянская // Культурно-историческая психология. – URL: <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/toyanskaya/shtml.603>.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Уровень высшего образования – бакалавриат) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
9. Щербакова Е. А. Система оценки уровня сформированности компетенций и результатов обучения [Электронный ресурс] / Е.А. Щербакова. – М., 2014. – URL: <https://www.sgu.ru/>

### **FORMS OF CONTROL, CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF COMPETENCIES FOR PEDAGOGY BACHELOR'S DEGREE HOLDERS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

O.A. Baturina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

This article addresses the problem of control and assessment of general cultural competencies among students of a pedagogical university in the process of foreign language training. It is concluded that the presented forms of control, evaluation criteria and indicators allow for the timely monitoring of the development of general cultural competencies of bachelor students.

*Key words:* pedagogy bachelor's degree holders, competencies, control, evaluation means, criteria

*Об авторе:*

БАТУРИНА Ольга Анатольевна – доцент кафедры иностранных языков Томского государственного педагогического университета, *e-mail:*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПОДГОТОВКЕ УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ**

Т.В. Гиляровская, Е.В. Кашкина

Воронежский государственный университет, Воронеж

В статье представлен практический опыт преподавания устного перевода студентам, проходящих подготовку по направлению «Перевод и переводоведение». Целью статьи является выявление эффективности использования аутентичного материала при разработке упражнений для практических занятий по устному переводу.

*Ключевые слова:* обучение переводу, аутентичные материалы, упражнения по устному переводу.

Устный перевод, в отличие от письменного, является более сложным видом перевода, так как текст воспринимается только на слух, без зрительной опоры. При устном переводе необходимо переводить здесь и сейчас, полагаясь полностью на собственные умения и знания. Вот почему подготовка студентов к этому виду переводческой деятельности должна строиться с учетом его специфики. При обучении устному переводу преподавателю необходимо разрабатывать собственные упражнения, опираясь на классическую систему упражнений, под которой подразумеваются организованные и взаимообусловленные действия учащихся, которые располагаются в порядке нарастания трудности с учетом последовательного становления речевых умений и навыков [Миньяр-Белоручев 1967, Гез 1969]. Эта потребность возникает из-за того, что материалы учебников по переводу слишком быстро устаревают, статьи в них, как правило, адаптируются, аудио материалы часто отсутствуют вовсе, вследствие чего, урок теряет динамичность, а студенты заинтересованность. В связи с этим возникает необходимость в использовании неадаптированных, актуальных, аутентичных материалов на аудиторных занятиях. Так, интернет-порталы с краткой, новостной информацией в аудиовизуальном сопровождении - это эффективное дополнение к учебнику. Также, это формат, понятный современной молодёжи. [Кашкина 2014: 10]. Цель статьи – показать, как можно эффективно использовать аутентичные материалы из интернет-ресурсов на занятиях по устному переводу.

Под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [Гальскова 2003: 90]. Эти материалы готовят к переводу естественной речи носителей языка, которая всегда вызывает затруднения в восприятии, при

работе в реальной ситуации. Для аудиторной работы отбираются тексты, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения: статьи, интервью и аутентичные аудиовизуальные материалы (Евроныюз, Радио Франс Интернасьональ, Радио Монте-Карло, TV5 и письменных источников, таких как Иносми другие), которые соответствуют всем критериям аутентичности [Носонович 1999: 11-18]. Необходимость использования аутентичных материалов объясняется также тем, что именно эти материалы позволяют создать подлинную сферу актуализации и вербализации текстов. Поскольку практически все эти аудио и видеоматериалы сопровождаются текстом транскрипции, это позволяет преподавателю создавать собственные задания, используя методические рекомендации различных авторов, универсальные для любого языка [Купцова 2013].

Вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым мы выделяем две группы упражнений при проведении занятий по устному переводу [Миньяр-Белоручев 1967] Первая группа – это подготовительные или предпереводческие упражнения, направленные на поэлементарную отработку речевых и переводческих навыков на ограниченном языковом материале. Вторая – собственно переводческие упражнения, среди которых выделяют упражнения на письменный перевод на слух и упражнения на устный перевод на слух, перевод с листа.

Рассмотрим некоторые упражнения, которые как нам, кажется, наиболее пригодны для реальной аудиторной работы в вузе.

Первый блок предпереводческих упражнений направлен на тренировку техники речи. Недостатки техники речи особенно заметны, когда переводчик устал или когда он говорит перевод в микрофон [Купцова 2013]. Студентам предлагаются скороговорки, как на русском, так и на французском языке, которые нужны для улучшения дикции и произношения. Произносить их лучше на выдохе, без пауз и лишних звуков. Например: *Je connais Conny, mais le papa de Conny ne connaît pas que je connais Conny. Шла Саша по шоссе и сосала сушку. Mon père est maire, mon frère est masseur. На дворе трава, на траве дрова. Cinq chiens chassent six chats. Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет. Juste juge jugez. За несчастной косой лопухий косой пал под острой косой бабы с косой. Giles jeune et jaloux.*

Скороговорки можно чередовать, произнося их то по-русски, то по-французски, а также проговаривать в ускоренном темпе сразу несколько. Эти простые упражнения подготавливают устного переводчика к работе в режиме дефицита времени. Проговаривать скороговорки можно в условленном порядке, что необходимо, в том числе, для тренировки оперативной памяти [Купцова 2013: 9].

Для тренировки памяти предлагается выполнять упражнения на мнемотехнику. Так, достаточно эффективным оказывается упражнение типа

«снежный ком» [Алексеева 2001: 35]. Цель данного упражнения - развитие оперативной памяти. Студентам даётся небольшой текст, около 10 предложений, для перевода с листа, который предлагается переводить пофразно. То есть, студент повторяет по памяти ранее переведённую фразу и переводит следующую, следующий студент повторяет уже две фразы и переводит свою и так далее, до конца текста. Таким образом, текст будет заучен целиком, а последний студент повторит уже полностью перевод. Это упражнение не только тренирует память, но и учит воспринимать логику высказывания, даёт возможность переключения по цепочке: чтение-перевод-запоминание.

Переключения с языка на язык, с буквенного на цифровое кодирование всегда вызывают у переводчиков сложности. Поэтому при подготовке устного переводчика важно проводить тренировку переключения на разные типы кодирования [Алексеева 2001: 62]. В случае с французским языком перевод чисел также требует особого внимания. Для тренировки, перед переводом текста, мы предлагаем цифровые диктанты, содержащие различные цифры (с десятичными и сотыми долями). Далее можно предложить упражнение на запоминание и перевод перечислительного ряда с переключением на цифровое кодирование.

*Le record de 198 milliards de dollars; une progression de 19,3 %; au cours des onze premiers mois de 2018; les produits énergétiques ont représenté un peu moins des deux tiers (64,3 %) des exportations; leur hausse a atteint 5,4 % en volume et 36,1 % en valeur.*

*Положительное сальдо торгового баланса выросло на 65,2%; с января по ноябрь объем торговли составил 629 миллиардов долларов; экспорт увеличился на 27,5% и составил 410,2 миллиарда долларов; положительное сальдо резко выросло за последние одиннадцать месяцев. (Les Echos 16/01/2019 [http](http://)).*

Так студенты учатся запоминать числа в вербальном окружении. Материал для таких упражнений выбирается из аутентичных текстов экономической направленности с большой частотностью цифровой информации. В дальнейшем, на занятии эти тексты будут предлагаться для перевода в целостном варианте.

*La Russie en passe de dégager un excédent commercial record. Le solde positif a bondi de 65 % sur onze mois. Le record de 198 milliards de dollars, qui date de 2011, devrait être battu. Voilà un chiffre comme le président russe, Vladimir Poutine, les aime. L'excédent commercial de la Russie a augmenté de 65,2 % en glissement annuel, pour atteindre 191,4 milliards de dollars américains au cours des onze premiers mois de 2018, a annoncé le Service fédéral des douanes russe. A ce rythme, le record de 2011 (198 milliards de dollars) semble largement à portée de main. De janvier à novembre, les échanges commerciaux se sont élevés à 629 milliards de dollars soit une progression de 19,3 % par rapport à la même période de 2017. Les exportations ont augmenté de 27,5 % à 410,2 milliards de dollars. Les carburants et les produits énergétiques ont représenté un peu moins des deux tiers (64,3 %) des exportations et leur*

*hausse a atteint 5,4 % en volume et 36,1 % en valeur.*

*Россия в шаге от рекордного положительного сальдо торгового баланса. Положительное сальдо резко выросло за последние одиннадцать месяцев. Рекорд 2011 года, составляющий 198 миллиардов долларов, скорее всего, будет побит. Такие данные по душе президенту РФ Владимиру Путину. По данным Федеральной таможенной службы России, положительное сальдо торгового баланса выросло на 65,2% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года и достигло 191,4 миллиарда долларов. При таких темпах роста рекорд 2011 года (198 миллиардов долларов) легко достигим. С января по ноябрь объем торговли составил 629 миллиардов долларов, то есть рост составил 19,3% по сравнению с аналогичным периодом 2017 года. Экспорт увеличился на 27,5% и составил 410,2 миллиарда долларов. Топливо и энергоносители составили чуть менее двух третей (64,3%) экспорта и выросли до 5,4% по объему и 36,1% по стоимости. (Les Echos 16/01/2019 <https://>).*

Все вышеперечисленные упражнения используются нами как предпереводческие. Они выступают в качестве зарядки перед выполнением основного задания. На наш взгляд, такой подход позволяет осуществлять освоение устного перевода поэтапно, от простого к сложному.

На втором этапе переходим к работе над собственно переводческими упражнениями, развивающими умения реализовать поставленные цели [Митягина 2013: 108]. Достаточно эффективными являются упражнения, отрабатывающие навык переключения на другой язык. С этой целью предлагается текст на французском языке и параллельно дается вариант его перевода на русский. Для такого упражнения берутся аутентичные тексты из газетных статей, переведенных и опубликованных, например, на сайте ИноСМИ [<https://inosmi.ru>]. Быстрое переключение на другой язык в устном переводе всегда требует эмоциональных, умственных и временных затрат. Упражнения позволяют тренироваться переводчику, отрабатывая навыки быстрого перехода с одного языка на другой, с одновременной сменой кодировок слова-цифры. Кроме того, статьи представляют интерес и как информационные источники, обучающие, кроме перевода, аналитической работе.

Важным является обучение навыку переводческого предвидения [Купцова 2013: 9]. Эти упражнения вызывают большой интерес у студентов, т.к. присутствует эффект соревнования: кто правильнее завершит фразу или продолжит фрагмент. Перед тем, как проводить тренировки на прогнозирование дальнейшей информации, преподаватель обращает внимание на название и тему сообщения, информацию, предшествующую отсутствующему фрагменту. Переводчик должен уметь восстанавливать часть предложения, которое он не расслышал, опираясь также на грамматику, лексику и синтаксис [там же]. С этой целью студентам предлагается прослушать незаконченные фразы и завершить их исходя из речевой ситуации, а затем перевести на русский язык. Проверка проводится с помощью полноценно-

го текста. Например, репортаж из Euronews, где выделенные части предложений звучать не будут:

*Le Haut Commissariat aux Réfugiés révèle le lourd bilan en pertes humaines des migrations vers l'Europe ces douze derniers mois. Les arrivées sont en baisse mais plus de 2260 migrants sont morts en Méditerranée en 2018. En comparaison au 3139 décès recensés en 2017, les «morts ou portés disparus» sont 28 % moins nombreux, mais la Méditerranée reste la voie maritime la plus meurtrière pour les migrants et l'agence onusienne appelle les pays européens à «sortir de l'impasse» (fr.euronews.com https).*

Как правило, устный перевод – это спонтанная речь, без подготовки. Поэтому, неизбежно, возникают сложности с домашним заданием для студентов. Следующий блок упражнений предназначен для домашней работы. Этот вид работы мы назвали Flash d'information, т.е. новости кратко. Новостной блок, во время занятия предполагает короткие сообщения на разные темы, из 5-10 предложений. Новостную информацию студенты готовят дома, как и перевод. Источники аутентичной информации это интернет-сайты – Euronews, France 24, Radio France Internationale, TV5 monde, где есть короткие новости от 50 секунд до двух минут. Преподаватель может обозначить регионы (Europe, Afrique, Proche Orient) или предложить тематические рубрики (Monde, Business, Sci-Tech, Culture), по которым студенты готовят сообщения. Назначенный преподавателем студент, он же будет экспертом, отвечает с подготовленной новостью, которую либо читает, либо рассказывает. Группа слушает, делает записи прецизионной лексики и пометки по ходу прослушивания. Затем, преподаватель произвольно назначает студента-переводчика, который должен за примерно такое же время, как звучал оригинал, перевести услышанное. Очень важно, чтобы студенты не подсказывали, а преподаватель не помогал переводчику. Должно создаваться рабочее напряжение, максимально приближенное к реальной обстановке. Студентам дается установка воспроизведения цельного текста. После перевода, группе предлагается добавить и исправить пропущенную информацию, цифры, даты. Затем студент-эксперт переводит своё подготовленное сообщение. Группа сравнивает переводы, делает комментарии, предлагает варианты. Обсуждаются трудности перевода: непонятные слова, каким образом, в этом случае, вышел из положения переводивший студент, к каким стратегиям прибегал. Такой вид работы позволяет студентам ассимилировать новую лексику и быть в курсе событий в мире, что крайне важно для устного переводчика.

Как показала практика, использование аутентичных материалов на занятиях по устному переводу это не только эффективный метод обучения, но и творческий процесс, в который оказываются вовлечены студенты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева

- ва. – СПб.: «Союз», 2001. – 288 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
  3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – №6. – С.29-40.
  4. Кашкина Е.В. Использование новостных порталов на занятиях по французскому языку / Е.В. Кашкина, Т.В. Гиляровская // Наука и образование в XXI веке: теория, практика и инновации. Сб. науч. трудов по мат-лам Междунардн. научно-практ. конф.: в 4 частях. 2014. – М.: «АР-Консалт», 2014. – С. 10-13
  5. Купцова А.К. Устный перевод (Экономика и бизнес). Английский язык: учеб. пособие / А.К. Купцова. – М.: Институт МИРБИС, 2013. – 102 с.
  6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения последовательному переводу: Дис. ... д-ра педагог. наук / Р.К. Миньяр-Белоручев; АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. – М.: [б. и.], 1970. – 49 с. – 697 с. – На правах рукоп.
  7. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11-18.
  8. Подготовка переводчика: коммуникативный и дидактические аспекты: Колллект. монография / В.А. Митягина [и др.] – М.: ФЛИНТА, 2013. – 304 с.

## **USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN PREPARING EXERCISES FOR INTERPRETATION IN THE CLASSROOM**

E.V. Kashkina, T.V. Guilyarovskaya  
Voronezh State University, Voronezh

The article presents the practical experience of teaching interpretation for students undergoing training in the direction of «Translation and translation studies». The purpose of the article is to identify the effectiveness of the use of authentic material in the development of exercises for practical classes in interpretation.

**Key words:** *translation training, authentic materials, interpretation exercises.*

*Об авторах:*

ГИЛЯРОВСКАЯ Татьяна Викторовна – преподаватель кафедры французской филологии Воронежского государственного университета, *e-mail:* tatyana\_gilyar@mail.ru

КАШКИНА Елена Викторовна – кандидат исторических наук, преподаватель кафедры французской филологии Воронежского государственного университета, *e-mail:* uelha@bk.ru

УДК 378.016:811.1/.8]:008

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

А.А.Гуцына, А.Н.Никитина

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

В статье рассматривается вопрос развития языковой личности в контексте поликультурного образовательного пространства. Существует необходимость формирования поликультурной образовательной среды в высшем образовании, способствующей социокультурной и этнокультурной идентификации студентов.

*Ключевые слова:* поликультурная личность, поликультурная образовательная среда, межкультурная коммуникация, высшее образование, диалог культур.

Россия является многонациональной страной и проблема развития личности является архиважной задачей в современном обществе. В современном мире со сложной социально-политической обстановкой, особенностью которой является сближение стран и народов и как следствие образованию предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в современном многонациональном мире.

ЛИЧНОСТЬ, персонa (лат. *persona* – маска, роль актера) – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала (интересы, способности, устремления, самосознание и т.д.), самораскрывающегося в контекстах социальных отношений, общения и предметной деятельности и общении. Для всех дисциплин социогуманитарного цикла фундаментальным значением обладает понятие "человек". Интеграционный и междисциплинарный характер этого понятия, его многозначность и трудноопределимость делает необходимым выработку в каждой науке своих категорий и терминов, которые позволили бы обозначить специфику ее видения проблемы [Новейший философский...: 369].

Внедрение в учебный процесс национальных школ обучения на трех языках (национальный, русский и иностранный) – это большой шаг в реализации поставленных задач. Обучение на трёх языках, и, как следствие, владение ими будет способствовать приобщению учащихся к культуре и традициям разных народов. Полиязычное образование – это целенаправленный процесс обучения и развития индивида как полиязыковой личности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам. Полилингвальная личность – это личность поликультурная. Именно поэтому под поликультурной личностью понимается «индивид с развитым лингвистическим сознанием» [Сырдеева 2001].

Для преподавателей иностранных языков формирование полилингвальной личности – является одним из основных направлений развития поликультурного образовательного пространства в современном поликультурном обществе. «Языковая личность – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка»

[Караулов 2010: 4].

Даже психолингвистический аспект владения культурой речи связан с понятием языковой личности. Овладение языком – его лексикой, грамматикой, стилистикой, произносительной сферой – создает внутренний образ мировоззрения группы людей и человека в отдельности. Развитие во второй половине XX века лингвистики и методики преподавания иностранных языков привело к выдвиганию на первый план теории языковой личности с ее концептами первичной, вторичной, третичной и так далее личности.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам складывается в рамках социокультурной модели обучения, которая рассматривается как основа осуществления межкультурной коммуникации, т.е. общение языковых личностей, принадлежащих лингвокультурным сообществам. Следовательно, говорящий на иностранном языке должен не только правильно формулировать мысли на иностранном языке, но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка. Обучение иностранному языку неизбежно должно быть обучением межкультурной коммуникации, т. к., осваивая язык, обучающийся должен проникнуть и в иную систему ценностей и жизненных ориентиров и интегрировать ее в собственную картину мира.

Поликультурное пространство университета формируется, во-первых, фактором многонациональности студенческого контингента, во-вторых, обучением на трех языках: национальном (изучение студентами предметов при самоподготовке и общении между собой), русском и английском (чтение лекций и преподавание на практических уроках).

С целью выявления особенностей полиязычия в студенческой среде, было проведено анкетирование среди студентов иностранных групп университета. На вопросы: *На каких языках вы еще разговариваете? Какой язык для вас первый, какой второй? Почему?* – 90% респондентов ответили, что кроме родного национального языка они знают русский и английский языки.

Следующая группа вопросов была поставлена перед респондентами с целью выяснить особенности функционирования языков в личной разговорной практике: *Где и на каком языке, на какие темы вам проще говорить?*

Были получены следующие ответы: 80% студентов на занятиях разговаривают между собой на родном (национальном) языке. На улице среди жителей города, а также разговоры на свободную тему среди студентов других национальностей 90% опрошенных ведут на русском языке и на английском языке.

Следующие вопросы: *Вы переводите в голове слова и фразы с одного языка на другой, или они рождаются на нужном языке? Вам проще понять объяснение на родном языке или на других? Возникали ли у вас*

*ситуации неверного понимания жителей других стран? Было ли причиной недопонимания недостаточное владение языком или незнание культуры страны?*

75% респондентов ответили, что автоматически переводят слова и фразы с одного языка на другой. Объяснение легче понимают на английском и русском языках 95% опрошенных иностранных студентов. У многих возникали ситуации неверного понимания жителей других стран (испаноговорящих, Германии). Причиной были указаны недостаточное владение языком и незнание культуры.

*народ для вас похож (по менталитету, культуре) на родной? Где, в какой стране вы себя чувствуете комфортнее?* – почти все ответили, что русских понять легче, с ними легче вступать в контакт. Это связано прежде всего с тем, что респонденты хорошо владеют русским языком и знают русскую культуру. Именно поэтому они чувствовали себя комфортно в России.

На вопросы о трудностях при использовании других языков, большинство респондентов ответили, что трудности есть. Чтобы их было меньше, надо обязательно не просто учить язык, но и вникать в культуру этого народа. При использовании языка на бытовом уровне, на улице или на прогулке, достаточно понимать и быть понятым. При деловом общении важно показать хорошее владение языком.

На вопрос, *какой должна быть личность в поликультурном пространстве*, большинство респондентов ответили, что личность в поликультурном пространстве должна знать не менее трех языков, знать культуру их носителей, традиции, быть разносторонним, знать политику и экономику.

Практика взаимосвязанного обучения родному и иностранному языкам свидетельствует о взаимообогащении и о положительном влиянии языков на всестороннее развитие личности обучаемых. Формирование полилингвальной личности осуществляется не только через приобщение к иной культуре, истории, географии, литературе, искусству, науке, но и через осознание иностранного языка и культуры как составляющих единой мировой культуры.

Полиязычие и полиязычное образование – это веление времени, поскольку весь мир полиэтичен, полилингвистичен. Таким образом, обучающимся для достижения согласия и взаимопонимания между людьми разных стран и национальностей, преодоления трудностей межэтнического общения, межкультурной коммуникации важно изучать языки и культуру народов. Разумное, грамотное и правильное внедрение полиязычия даст возможность выпускникам университета быть коммуникативно-адаптированными в любой среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. Изд. 7-ое. – М.: издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Сыродеева А.А. Поликультурное образование: Учебно-метод. пос. / А.А. Сыродее-

ва. – М.: МИРОС, 2001. – 192 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Новейший философский словарь / Главный научн. ред. и сост. А.А. Грицанов. – Мн.; Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

**PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY  
IN THE CONDITIONS OF  
POLY CULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

A.A. Gutsyna, A.V.Nikitina

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

The article reveals the problem of the development of a student's multicultural personality in the educational environment. The paper substantiates the need for the formation of a multicultural educational environment in higher education, promotes socio-cultural and ethno-cultural identification of students.

*Key words:* *polycultural personality, polycultural education, cross-cultural communication, higher education, dialogue of cultures.*

*Об авторах:*

ГУЦЫНА Анна Андреевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* novich2621@gmail.com

НИКИТИНА Анастасия Вячеславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* stasy\_e@mail.ru

УДК 378.147

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Я.Д. Игна

Томский государственный педагогический университет, Томск

Статья посвящена одному из аспектов работы с профессионально-ориентированными текстами при развитии терминологической культуры учителя, описаны общие и узкоспециальные принципы отбора русскоязычных и англоязычных текстов.

*Ключевые слова:* *терминологическая культура, профессионально-ориентированные тексты, вузовская подготовка будущего учителя иностранного языка, учебная литература.*

При профессионально-ориентированном обучении, особенно в рамках иноязычной подготовки, тексты выступают одновременно объектом изучения и средством обучения. В данной статье они рассматриваются как средство развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка.

Терминологическая культура учителя иностранного языка трактуется как «совокупность интеллектуальных способностей, профессиональных знаний и умений, обеспечивающих не только правильное употребление русскоязычных и иноязычных терминов в сфере научного и профессионального педагогического общения, но и включающих понимание генезиса и динамики развития педагогических терминов, связей терминосистемы педагогики с терминосистемами смежных наук и профессиональных областей, способности к выбору и поиску адекватных эквивалентов профессиональных терминов в разных языковых и профессиональных ситуациях, к анализу терминов, основываясь на их происхождении, способе построения, адекватности и актуальности, к самообогащению своего активного и пассивного терминологического потенциала; умения находить ошибки в использовании терминов, видеть и трактовать причинно-следственные связи в динамике развития профессиональной терминосистемы; толерантное отношение и гибкую адаптацию к изменениям в профессиональной терминосистеме» [Игна 2016: 117].

Терминологическая культура учителя иностранного языка (как будущего, так и действующего) является неотъемлемым аспектом его профессиональной культуры. Можно выделить следующие средства развития терминологической культуры: работа с учебными терминологическими задачами, работа с профессионально-ориентированными словарями и, наконец, с профессионально-ориентированными текстами.

Профессионально-ориентированный текст «характеризуется прежде всего тем, что содержит специальные профессиональные знания, которые репрезентируются с помощью специального языка» [Горина 2012: 33]. В свою очередь, профессионально-ориентированный иноязычный (англоязычный) текст трактуется как «литературно обработанное произведение на английском языке, затрагивающее профессионально-ориентированные вопросы, выступающее для студентов источником удовлетворения информационных потребностей, приобретения профессиональной компетенции и повышения профессиональной квалификации» [Собинова 2013: 117].

Изучение научных исследований и учебных изданий в области использования профессионально-ориентированных текстов в вузовской языковой подготовке (В.А. Горина, А.П. Малькина, Е.В. Петрова) и в профессиональной подготовке учителя (Т.Н. Андреевко, О.П. Мельчина, Л.Ю. Морозова) позволяет констатировать, что количество трудов, касающихся использования текстов в профессиональной подготовке учителя иностранно-

го языка, немного.

Даже в этих немногочисленных работах речь идёт в основном о художественных, оригинальных текстах. Отечественные вузовские учебные пособия, содержащие иноязычные профессионально-ориентированные тексты педагогической тематики, – большая редкость. Это свидетельствует о недооценке теоретиками и практиками высшего педагогического образования необходимости обучения будущих учителей общеспециальной и узкоспециальной терминологии.

Очевидно, что принципы отбора данных текстов должны включать как общие (универсальные) принципы отбора профессионально-ориентированных текстов для вузовской подготовки, так и принципы отбора, значимые именно для развития терминологической культуры учителя иностранного языка (узкоцелевые). Если говорить о принципах отбора профессионально-ориентированных текстов (как русскоязычных, так и иноязычных) с целью использования в вузовской подготовке в целом, то анализ различных точек зрения исследователей данной проблемы (Е.С. Горюнова; А.Г. Охлопкова; С.К. Рустемова и др.) позволяет обобщить следующие общие (универсальные) принципы:

- аутентичность;
- завершенность, целостность;
- информативность;
- профессиональная направленность;
- коммуникативная направленность;
- методический потенциал;
- мотивационный потенциал;
- связность;
- соответствие профессиональным интересам обучаемых;
- соответствие степени сложности уровню студентов / доступность для понимания и усвоения.

Специфика подготовки учителя иностранного языка обуславливает формулировку и узкоспециальных принципов отбора профессионально-ориентированных текстов для развития его терминологической культуры:

- приоритет иноязычных аутентичных, оригинальных текстов по сравнению с адаптированными текстами;
- терминологическая плотность текстов;
- наличие терминологии, требующей специального уточнения, изучения, обсуждения, интерпретации (в силу сложности, междисциплинарности, многозначности, редкого использования и т.д.);
- наличие русскоязычной терминологии, полностью или частично отличающейся по значению от аналогичной иноязычной терминологии, и наоборот;
- учёт сложности перевода, сопоставления русскоязычных и лингводидактических терминов;

– наличие «актуальной» терминологии (современной, широко применяемой или обсуждаемой).

Что касается групп текстов, то в профессиональной подготовке учителя с целью развития его терминологической культуры, наиболее приемлемы учебные, учебно-научные, научные (научно-педагогические, научно-методические), методические, нормативные (нормативно-методические) тексты. Подготовка учителя иностранного языка, безусловно, невозможно представить без иноязычных профессионально-ориентированных текстов.

К профессионально-ориентированным учебным текстам для подготовки учителя можно отнести тексты учебной литературы (как вузовской, так и школьной). В вузовской подготовке учителя учебная литература используется преимущественно для подготовки к занятиям, экзаменам, выполнения исследовательских работ.

Рассмотрим некоторые примеры профессионально-ориентированных текстов, разделённых по группам (по приведённой выше классификации).

Учебные: школьные и вузовские учебники по ИЯ, лингвистические и лингводидактические издания учебного назначения.

Учебно-научные: научно-исследовательские работы студентов: доклады, рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы, аннотации.

Научные: научно-педагогические публикации, монографии и диссертации, аннотации, рефераты к статьям, научные обзоры, рецензии.

Методические: методические рекомендации, инструкции, книги для учителя, методические разработки, информация образовательных сайтов, учебные планы и программы

Нормативные: образовательные стандарты, программы.

Основываясь на принципах отбора профессионально-ориентированных текстов и комбинировании различных групп таких текстов (как на русском, так и на иностранном языке) для работы в рамках вузовской подготовки, возможно успешное развитие терминологической культуры будущего учителя иностранного языка, а так же повышение терминологической культуры действующих преподавателей иностранных языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горина В.А. Профессионально ориентированный текст в учебном пособии для студентов психологических специальностей / В.А. Горина // Вестник Московск. гос. лингв. ун-та. – 2012. – Вып. 26 (659). – С. 30-40.
2. Игна Я.Д. Терминологическая культура учителя иностранного языка: понятие, основы развития / Я.Д. Игна // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 6 (171). – С. 117-119.
3. Собинова Л.А. Профессионально-ориентированный иноязычный текст как объект обучения чтению студентов технического вуза [Электронный ресурс] / Л.А. Собинова // Современные направления анализа и интерпретации инокультурных текстов: сборн. научн. трудов III Всероссийск. школы-семинара (3-5 апреля 2013 г.). – Томск: Томский политехн. ун-т, 2013. – С. 116-119. – URL: <http://www.lib.tpu.ru/>

## **SELECTION OF PROFESSIONAL-ORIENTED TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE TERMINOLOGICAL CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS**

Ya.D. Igna

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

The article is devoted to one of the aspects of working with professional-oriented texts in the development of a teacher's terminological culture; the general and specialized principles for the selection of these texts are described.

**Key words:** *terminological culture, professionally-oriented texts, vocational training for future teachers of foreign languages, educational literature.*

*Об авторе:*

ИГНА Ярослав Дмитриевич – преподаватель-исследователь, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Томского государственного педагогического университета, *e-mail*: yaroslavigna@gmail.com

УДК 372.881.111.1

## **РОЛЬ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

А.В. Кащеева

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

В статье рассматривается письменный текст как продукт речевой коммуникации, влияющий на ее результат. Продуктивность текста обуславливает его значимость в обучении письму, которая состоит в выражении коммуникативного намерения. В статье также уточняются функции письменного текста как средства обучения, средства воспитания и развития и объекта оценки

**Ключевые слова:** *письменный текст, продукт обучения, средство обучения, средство воспитания и развития, объект оценки.*

Обучение письму на иностранном языке является одной из задач по освоению ключевых компетенций на этапах общего образования. Известно, что взгляды на письмо как самостоятельный вид речевой деятельности в отечественной теории и практике обучения иностранным языкам стали формироваться относительно недавно, в 80-х годах прошлого века. Вместе с тем, стоит отметить, что психологические механизмы речевой деятельности по созданию письменных и устных текстов изучались задолго до этого [Жинкин 1998; Зимняя 1991]. Очевидно, что достаточно долгое отсутствие фундаментального подхода к письму как виду речевой деятельности повлекло и недостаточную разработанность практической методики обучения письму.

В настоящее время в образовательном пространстве России наблюдается рост интереса к проблемам обучения письму. На этапе общего образования различают два компетентностных аспекта: формирование орфографических навыков, или техники письма, и умений письменной речи [Гальскова 2018: 235]. Ожидаемые результаты обучения письму на иностранном языке соответствуют трем образовательным этапам. Они косвенно указаны в государственных образовательных стандартах и подробно представлены в примерных образовательных программах.

Целью данной статьи является выявить роль письменного текста в обучении письму на иностранном языке и проанализировать функции письменного текста, отраженные в нормативных документах общего образования в предметной области «Филология. Иностранный язык».

Известно, что письменный текст является продуктом письменной речевой деятельности. Продукт тесно связан с результатом письма, выраженном в воздействии на участников коммуникации [Зимняя 1991]. Точнее, продукт вызывает результат, является способом воздействия на коммуникантов и обуславливает ответные коммуникативные действия. Таким образом, обучение письму на иностранном языке предполагает формирование способности создавать коммуникативный продукт и посредством него формулировать и выражать коммуникативное намерение. Следовательно, основная роль письменного текста заключается в том, что он является *предметом обучения*, который выполняет коммуникативную функцию.

Указанная функция письменного текста отражена в планируемых предметных результатах в области «Филология. Иностранный язык» согласно ФГОС начального, основного и среднего общего образования. На начальном этапе обучающиеся должны уметь написать текст, являющейся частью коммуникативного поведения с целью выражения своих коммуникативных потребностей [ФГОС НОО [http](#)].

Обучение иноязычному письму на этапе основного общего образования ставит целью формирование способности к социализации и самореализации посредством коммуникации и овладение культурно-обусловленными нормами коммуникативного поведения [ФГОС ООО [http](#)]. На этом этапе расширяются требования к результатам обучения письму за счет включения культурного компонента и умений владения речевым этикетом. Письменный текст как предмет обучения должен способствовать не только реализации отдельных коммуникативных намерений, но и характеризовать письменное речевое поведение с точки зрения нормативности.

На этапе среднего общего образования требования к письму как виду речевой деятельности логически развиваются и усложняются. В стандарте указано, что результатом обучения письму должно стать формирование навыков общения с людьми, владеющими иностранным языком, в рамках деловой сферы или иного выбранного профиля [ФГОС СОО [http](#)]. Следовательно, письменный текст как предмет обучения должен сдерживать не

только языковые этикетные нормы, но и способствовать продуктивному общению в профессиональной сфере.

Таким образом, письменный текст *как предмет обучения* на разных этапах образовательного процесса должен выполнять следующие коммуникативные функции: выражать коммуникативное намерение, тем самым способствуя результативности общения; представлять нормативные формы речевого поведения в конкретном социокультурном контексте, включая деловой и профессиональный; быть стимулом для профессионального и делового общения.

Конкретные умения, способствующие реализации перечисленных функций, уточнены в примерных образовательных программах. ПООП начального образования относит к результатам обучения письму умение отражать элементарные культурные реалии в письменных текстах, выражать свои коммуникативные потребности и решать простые коммуникативные задачи с учетом норм вежливости [ПООП НОО [http](http://)]. К культурным реалиям базового уровня отнесены способы оформления поздравительных открыток с праздниками Рождества, Нового года и дня рождения.

На продвинутом уровне письменный текст должен соответствовать жанрам анкеты и краткого повествования в соответствии с опорой. К речевым нормам можно отнести шаблон поздравления и личного письма (оформление конверта), к языковым нормам – построение утвердительного и вопросительного типов предложений. На продвинутом этапе в начальной школе обучающиеся должны уметь написать текст, содержащий не только простые предложения с подлежащим форме существительного или местоимения, но и безличные предложения с формальными подлежащими *it*, *there*, а также сложносочиненные предложения с союзами *and*, *but* [ПООП НОО [http](http://)].

Безусловно, текст не является основным предметом обучения письму на этапе начального образования, приоритетная роль отводится графическим и каллиграфическим навыкам и заданиям, интегрирующим письмо и чтение для формирования навыков последнего. То есть, письменный текст на данном этапе выполняет роль не только предмета обучения, но и *средства обучения*.

Текст как учебное *средство* используется в течение всего периода обучения иностранным языкам в школе. На начальном этапе письменный текст также служит средством формирования навыков аудирования и говорения, поскольку он является источником информации, необходимой для выполнения заданий. Письменный текст содержит языковую информацию, нормативные примеры слов и грамматических конструкций. В этом смысле он является средством формирования грамматических, лексических, фонетических и орфографических навыков. Проанализировав раздел «Иностранный язык» примерной основной образовательной программы начального образования, можно утверждать, что письменный текст в

начальной школе служит для:

- узнавания, копирования и воспроизведения букв и слов;
- выполнения письменных лексических и грамматических заданий, в том числе, активизирующих механизм вероятностного прогнозирования;
- формирования навыков перевода простых текстов на русский и иностранный язык;
- составления единого смыслового высказывания, в том числе, с использованием простых языковых средств, передающих пространственные и временные смысловые связи.

На этапе основного общего образования письменный текст на иностранном языке как средство обучения используется для:

- расширения лингвистических и социокультурных знаний;
- развития активного и потенциального словаря, а также для формирования грамматических, орфографических и пунктуационных навыков;
- формирования навыков составления текстов разных жанров, реализующих различные коммуникативные намерения (анкета, формуляр личное письмо, электронное письмо, поздравительная открытка, повествование; описание диаграмм и таблиц);
- получения информации в предметной и межпредметной областях;
- представления результатов проектной деятельности [ФГОС ООО [http](#); ПООП ООО [http](#)].

На этапе среднего общего образования письменный текст на иностранном языке как средство обучения способствует:

- формированию навыков познавательной деятельности, подразумевающих работу с различными информационными источниками для выполнения образовательных задач, в том числе, задач самообразования в предметной и межпредметной областях;
- получению дальнейшего образования на иностранном языке;
- формированию навыков перевода в рамках выбранного профиля, что относится к профессионально-ориентированным текстам;
- поиску и выражению социокультурных реалий родной страны и страны изучаемого языка;
- формированию умений изложения информации, аргументации, выражения собственной позиции и суждений;
- формированию умений создавать письменные тексты, имеющие структуру жанров делового и неделового стиля: тезисов, презентации, биографии, эссе, заявления, отзыва, реферата, протокола обсуждения, комментария, отчета [ФГОС СОО [http](#); ПООП СОО [http](#)].

В ПООП среднего общего образования отмечается, что владение различными жанрами письма связано с базовым и продвинутым уровнями владения иностранным языком. Помимо указанных жанров говорится о необходимости формирования умения создавать письменные тексты на основе нелинейно представленной информации, например, графиков и

диаграмм. На наш взгляд, обучающиеся могут испытывать трудности в овладении навыками письма с использованием нелинейных текстов, поскольку они требуют более точного знания формата и владения специфической лексикой.

На этапах основного и среднего общего образования возрастает роль письменного текста как *объекта оценки*. Указанная функция входит в содержание итоговой государственной аттестации. Помимо критериальных дескрипторов параметров текста, подлежащих оценке в разделе «Письмо» аттестационных испытаний, особенности текста как объекта оценки находятся в фокусе научных исследований [Бодоньи 2008].

Кроме этого, справедливо утверждать, что на всех этапах обучения письменный текст служит не только средством расширения лингвистических представлений, но и *воспитательным и развивающим средством*. На начальном этапе он используется для знакомства с иноязычной литературой и культурой и воспитания толерантного отношения к ней [ФГОС НОО [http](http://www.fgos.gov.ru)]. На последующих образовательных этапах воспитательный и развивающий потенциал письменного текста связан с его информационной функцией. С помощью текста можно реализовать задачи воспитания нравственных качеств толерантности, дружелюбия, самосознания и социальной ориентации, приобщения к общечеловеческим ценностям, а также развитие способности выражать активную жизненную позицию и осуществлять творческую учебную деятельность по созданию письменных текстов [ФГОС ООО [http](http://www.fgos.gov.ru); ФГОС СОО [http](http://www.fgos.gov.ru)].

Таким образом, мы полагаем, что в современной образовательной среде при обучении письму на иностранном языке текст как продукт речевой деятельности выполняет следующие функции: предмета обучения, средства обучения, средства воспитания и развития, объекта оценки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бодоньи М.А. Иноязычная письменная речь: объекты контроля и оценки / М.А. Бодоньи. – Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 2018. – 160 с.
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избр. тр.) / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2010. – URL: [http://window.edu.ru/catalog/resource?p\\_str=примерная+образовательная+программа+начального+образования](http://window.edu.ru/catalog/resource?p_str=примерная+образовательная+программа+начального+образования)
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2015. – URL: <http://mosmethod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf>
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2016. – URL: <http://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programma-srednego-obshchego-obrazovanija.pdf>

obrazov.html

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2009. – URL: <http://fgos.ru>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2010. – URL: <http://fgos.ru>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2009. – URL: <http://fgos.ru>

## **ROLE OF THE TEXT IN TEACHING WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE**

A.V. Kashcheyeva

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

The article discusses a written text as a product of communication which influences communicative results. Text productivity determines its value in teaching writing as the means of expressing communicative intention. The article specifies several functions of a written text. Also, it can be viewed upon as a tool for learning and instruction, a tool for learner education and development and an object of assessment

*Key words:* written text, a teaching subject, for a tool for learning and instruction, a tool for learner education and development, an object of assessment.

*Об авторе:*

КАЩЕЕВА Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, *e-mail*: kashcheyeva@mail.ru

УДК 81(07)

## **РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СЕВЕРНОМ (АРКТИЧЕСКОМ) ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

М. А. Коптяева

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

В статье автор описывает опыт развития языкового образования, знакомит с задачами повышения уровня языковой подготовки студентов, а также проблемами организации языкового образования для академических и профессиональных целей.

*Ключевые слова:* языковая подготовка, уровень языковой подготовки студентов, разноуровневое обучение, мотивация, сотрудничество.

Мотивация к изучению и приобретению навыков практического владения английским языком резко возросла в нашем обществе за последние де-

сятилетия. Любой специалист, желающий прогрессировать в своей области осознает, насколько жизненно важно знание английского языка, как одного из средств, способствующих достижению определённых высот карьерного роста.

В течение нескольких лет наш университет активно работает в области развития языкового образования, которое представляет собой неотъемлемую часть приоритетных направлений развития университета в контексте особенностей межкультурного взаимодействия в Арктике и приарктических регионах. Одной из задач является повышение уровня языковой подготовки обучающихся всех категорий. В рамках этой задачи проработаны механизмы ее решения, а именно: организация разноуровневого обучения студентов, внедрение системы входного тестирования уровня языковой компетенции (с применением международных тестов), разработка и внедрение модулей, курсов по английскому языку для профессиональных и академических целей, реализуемых через систему дополнительного языкового образования, организация в Университете курсов подготовки к сдаче международных экзаменов по английскому языку, создание необходимой инфраструктуры и усиление материальной базы, повышение квалификации преподавателей с использованием международного сертифицирования методической компетентности.

Конечно, остается риск того, что учебный процесс останется традиционным. Да и трудностей на пути овладения английским языком в вузе при условиях массового обучения не стало меньше. Основными из них являются: низкий уровень языковой компетенции абитуриентов в целом; недостаток активной устной практики еще на этапе школьной подготовки в расчёте на одного обучаемого; отсутствие полноценной индивидуализации и дифференциации обучения. По нашему мнению, это в первую очередь связано с недостаточной языковой подготовкой в школе и необходимостью начинать обучение практически с нуля. При этом подразумевается, что ответственность за неудовлетворительное владение английским языком ложится на преподавателя университета, а незнание студентами английского языка считается результатом неправильно выбранной методики, как и «провал» студента на интернет-экзамене расценивается как «провал» самого преподавателя. Следует также отметить, что в массе своей университет ориентирован на абитуриентов из сельской местности, а не из города. Нельзя не отметить и тот факт, что нередко случаи, когда в университет поступают студенты из отдаленных деревень, которые вообще изучали, например, сначала немецкий, а затем английский, в зависимости от того, какой преподаватель приезжал работать в школу. Такие студенты всегда выбирают английский, так как английский язык, по их мнению, является наиболее востребованным для осуществления профессиональной деятельности в той или иной производственной сфере, необходим для развития карьеры. Как правило, мы сталкиваемся с необходимостью преподавания

языка за те же часы, предусмотренные учебным планом. В связи с вышесказанным, на первый план выходит использование адаптивных методик обучения для студентов 1-2 курса с сохранением профессионально-ориентированного подхода к обучению, что вызывает определенные трудности.

В сложившейся ситуации подготовка современного специалиста требует от преподавателя обновления методических подходов, перехода к такой организации учебного процесса, при которой студент с первых дней пребывания в вузе становится бы равноправным, активным участником учебного процесса. Это предполагает, прежде всего трансформацию взаимоотношений преподаватель-студент на основе сотрудничества. Опыт обучения в сотрудничестве в условиях массового обучения представляется интересным, так как он позволяет достигать прогнозируемых результатов обучения, раскрывать потенциальные возможности каждого обучаемого. Идея технологии обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях. Поскольку в нашем случае в группе собраны учащиеся разных уровней, то одни быстро осваивают новый материал, объясняемый преподавателем, другим же требуется значительно больше времени. Если в таких случаях объединить учащихся в небольшие группы (по 3-4 человека: сильный, средний, слабый, а затем дать им одно общее задание, объяснить роль каждого члена группы в выполнении этого задания, то в возникшей ситуации каждый отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных все непонятые вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы разобрались в материале. Такими совместными усилиями ликвидируются пробелы. Практика доказывает, что эта эффективность касается не только учебных успехов, но и интеллектуального и нравственного развития студентов, не просто что-то выполнять вместе, а учиться вместе - суть обучения в сотрудничестве. Существуют разные варианты обучения в сотрудничестве, все зависит от творческого подхода самого преподавателя. Однако эффективность обучения в сотрудничестве достигается соблюдением основных принципов.

1. Преподаватель сам разбивает студентов на группы. В каждой группе должен быть сильный, средний и слабый учащийся. Эти группы могут работать в таком составе на протяжении нескольких занятий и стать базовыми. Но если работа группы не эффективна, состав её можно менять от занятия к занятию.

2. Каждая группа получает одно задание, но роли распределяются между членами группы.

3. Оценка ставится одна на всю группу, так как оценивается работа не одного члена группы, а всей группы.

4. Преподаватель сам выбирает ответственного, который должен от-

читаться за задание.

Основные требования в современном образовании: научить учиться, научить быть готовым к условиям быстро меняющегося мира. Не только определенный объем знаний свидетельствует о качестве современного образования, но и способность преподавателя открыть в студенте такие резервы личности, как жизненный опыт, наклонности, эмоции, интерес к изучению английского языка, статус личности в коллективе. Чем быстрее преподаватель сможет изучить особенности личности каждого студента своей группы и затем умело использовать эти знания при определении содержания заданий, тем эффективней могут быть результаты обучения английскому языку.

Сегодня требуются специалисты нового типа, кроме высоких профессиональных качеств обладающие способностью к управленческой и предпринимательской деятельности, установлению деловых контактов, высоким интеллектом и уровнем культуры, склонностью к индивидуальному творчеству и умению жить и работать в новом информационном мире.

Высокий уровень или недостаток внешней мотивации зависит в значительной степени от факторов не связанных с учебным процессом, а таких как, например, степень интегрированности вуза в международные отношения, развитие международных связей и т.д.

Большую роль в поддержании мотивов к изучению английского языка играет осознание нужности языка в будущем. Опрос студентов показал, что наличие мотивации к достижению результатов одновременно обеспечивают более высокий уровень владения языком. Многие студенты отметили, что их стремление к изучению английского языка определяется желанием приобрести определенные преимущества, которые дает владение английским языком с точки зрения самореализации в обществе, например, успешно сдать международный экзамен, принять участие в различных международных проектах и учебных программах обмена, получить работу определенного уровня и соответственно достойную оплату труда.

В последние годы среди наших студентов этот вид мотивации становится более значимым. Английский язык перестает быть для них сугубо академической дисциплиной. Владение английским языком ассоциируется теперь с некоторыми материальными ценностями. Некоторые студенты отметили, что сегодня для них престижно знание не только одного английского, но и нескольких иностранных языков. А роль преподавателя в поддержании и повышении уровня внешней мотивации состоит в информировании студентов о том, что владение иностранным языком является личностным ресурсом, который обеспечивает полноценную социализацию в будущем.

**DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION  
AND MECHANISMS OF INCREASING THE LANGUAGE TRAINING  
IN THE NORTHERN (ARCTIC) FEDERAL UNIVERSITY**

М.А. Коптыяева

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

In the paper the author describes the experience of the development of language education, introduces the objectives of improving language skills of students, as well as the problems of the organization of language education for academic and professional purposes.

**Key words:** *language training, language skills of students, multilevel training, motivation, cooperation.*

*Об авторе:*

КОПТЯЕВА Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* wicop@yandex.ru

УДК 37.022

## **ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ АКТИВНОГО МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Л.П. Кучукова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются приёмы театрализации как элемент активного обучения, основывающийся на включении нескольких каналов усвоения информации. Анализируется дидактическая ценность отдельных упражнений и особенности их реализации на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** *театрализация, драматизация, приёмы драматизации, активное обучение, мультисенсорное обучение.*

Драма-педагогика завоевывает всё большую популярность у преподавателей иностранного языка за рубежом. Всё чаще находят своё место в уроке ИЯ пантомимы, «застывшие фигуры», инсценировки. В 2007 году преподаватель колледжа национального ирландского университета Манфред Шеке (ныне – профессор университета, руководитель отделения «Drama and Theater Studies») основал журнал *SCENARIO*, на страницах которого своими знаниями и практическим опытом делятся преподаватели иностранных языков из различных стран мира.

Для российских учителей театральные технологии пока малознакомая, но не менее интересная инновация. Что же привлекает в этом подходе специалистов, получивших традиционное образование, реализующих его принципы в своей профессиональной деятельности, но ищущих способы

интенсифицировать процесс обучения? Прежде всего, это активность. Театрализация – это деятельность, это активное обучение, это включённость обучающегося в процесс. Инсценирование, а также сценическая интерпретация дают возможность соединить аналитический и практико-ориентированный методы. Ученики благодаря участию в игре, переживаниям её получают социально-речевой опыт, а также находят свою личную эмоциональную связь с изучаемым материалом [Rund um Szenisches Spielen 2007: 5]

Секрет такого ресурса театральных технологий кроется в самой сути театра как отражения реальной действительности. Перенос театр в учебную аудиторию, имитируя реальные жизненные обстоятельства, мы создаём условно-реальные ситуации. Их восприятие, переживание и действие создаёт для формируемых компетенций прочную основу.

Наряду с условными ситуациями, большую роль играет реальная ситуация сотворчества, участия в театрализации. Иноязычный (и не только) словарный запас обогащается как лексикой, обусловленной имитируемыми ситуациями, так и терминологией драма-педагогики. Среди наиболее частотной лексики интернациональные *Gestik, Mimik, Pantomime, Improvisation, Reflexion, Rolle, Regie, präsentieren, Präsentationsphase, Requisit, Biografie, Szene, interpretieren, verkörpern*, а также, например, собственно немецкие слова *Beobachter, Anweisungen, Spielleiter, Standbild, Bewegung, Gesichtsausdruck, Körperhaltung* и другие.

Интеграция элементов театрализации в традиционные занятия знакомит учеников с возможностями мимики, жестикуляции, собственного голоса. Театр, вместе с другими видами искусства, становится источником вдохновения для преподавателей, связывающих обучение не только с головой, но и с «сердцем, руками и ногами» – «*Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß*» [Schewe [http](http://)]. Театральные технологии – это обучение, основанное на движении, активное, при котором недостаточно одного созерцания. Только лишь после многократного повторения содержания в комбинации с движением движение становится факультативным, включённым в содержание благодаря воспоминанию о нём. Однако выученное «мультисенсорно», «телом и духом», закреплено в нашей памяти намного прочнее, чем то, что поступает лишь по аудиовизуальным каналам [Schewe [http](http://)].

Среди разнообразных форм театрализации наиболее подходящими для использования на учебных занятиях представляются так называемые «малые формы» – приёмы, которые возможно реализовать в рамках одного урока. К ним относят построение и презентацию «застывших фигур», краткие пантомимы, коллажи голосов и пр. Акцент может делаться как на декламации текста, так и на собственно игре при разыгрывании небольших сцен, на репетициях.

С помощью упражнения «стоп-кадр» («памятник» / «застывшая фигу-

ра») участники «застывшим» положением тела передают определённую сцену или целый текст. Их задачей является такая передача атмосферы сцены, чувств персонажа, чтобы зрители могли максимально точно понять и описать происходящее. Кроме того, возможно и «оживление» стоп-кадра – тогда актёры сами раскрывают содержание своей картины. Работа с этим приёмом способствует не только формированию речевых навыков, но внимательному отношению к языку тела, что может быть отнесено к коммуникативной компетенции в широком её понимании.

Как особая форма театральной игры, при которой полностью отказываются от использования языка, определяется пантомима [Rund um Szenisches Spielen 2007: 78]. Не отказываются от языка, однако, при использовании пантомимы на занятиях иностранного языка. С её помощью семантизируется новая лексика и активируется пассивный словарный запас (загадки-пантомимы), развиваются речевые навыки через «развёртывание» пантомимы в рассказ, обсуждение увиденного и постановку вопросов к исполнителям.

Одна из ведущих ролей среди приёмов театрализации отведена собственно инсценированию готового текста (диалогов), а также импровизациям при решении коммуникативных задач. С одной стороны, импровизациям предшествует изучение лексики, фактической информации, диалогов-образцов как примеров речевого поведения в аналогичных ситуациях, с другой стороны, формируется умение самостоятельно действовать в различных обстоятельствах.

Помимо сценической игры (собственно исполнения с использованием мимики, жестов, языка) к элементам драма-педагогике может быть отнесена сценическая интерпретация – критический разбор текста, целью которого является раскрыть и объяснить текст через игру. Одной из её вариаций является создание биографии персонажа. Биографические данные извлекаются из предложенного текста, дополняются с учётом соотношения новой информации с представленной в оригинале [Rund um Szenisches Spielen 2007: 78].

Как отдельная техника может быть использовано упражнение «рефлексия наблюдателя». Зрители размышляют об увиденном, интерпретируют и задают вопросы актёрам. Приём может использоваться как на начальном этапе (например, при отработке построения вопросительных предложений), так и на продвинутом (в частности, при работе с аспектом «Интерпретация текста»), быть элементом аудиторного занятия или предлагаться в качестве домашнего.

Театрализация на учебных занятиях не обязательно должна ограничиваться одним уроком. Она может реализовываться в рамках небольших серий, посвящённых какой-либо сценической теме, например, «Мимика и жестикаляция». С другой стороны, ряд занятий может объединяться в последовательность как цепочка из подготовительной фазы, фаз репетиций,

презентации и рефлексии. Особый интерес представляет фаза рефлексии, во время прохождения которой обсуждается сыгранное актёрами и увиденное зрителями, сравниваются намерения актёров и полученный результат. Актёры размышляют о своих ролях, зрители интерпретируют то, что посмотрели, задают вопросы актёрам и оценивают увиденное. Главной ценностью, однако, остаётся не достижение высокого театрального мастерства, а работа над коммуникативной компетенцией, представленная упражнениями на спонтанное говорение, так и домашними заданиями, в том числе, письменными.

Учитель, интегрируя в свои занятия театральные технологии, может ограничиваться ролью режиссёра, либо сочетать её с исполнением одной из сценических ролей. Главная его задача состоит в обеспечении безупречного хода игры. Для успешного её решения большое значение имеет не только изучение практического опыта коллег, но и регулярное самостоятельное использование элементов театрализации на своих уроках, тщательная подготовка к проведению приёмов, подробный анализ их реализации и внимательное отношение к откликам обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Rund um szenisches Spielen. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. Herausgegeben von Ute Fenske. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2007. – 80 S.
2. Schewe M. Theater im Fremdsprachenunterricht. Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß [Электронный ресурс] / M. Schewe. – URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20866409.html>

### **THEATRICALIZATION AS AN ELEMENT OF THE ACTIVE MULTISENSORY TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

L.P. Kuchukova

Tver State University, Tver

The article deals with theatricalization as an element of the active learning methods and of the multisensory technology, analyzes the role of performative activities in the context of their use in teaching a foreign language.

**Key words:** *theatricalization, dramatization, theatrical techniques, multisensory approach, active learning methods*

*Об авторе:*

КУЧУКОВА Лариса Петровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail:* Kuchukova.LP@tversu.ru

## **ИМЕННЫЕ ГРУППЫ ТИПА N + N В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРАВИЛА И ПРАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ**

М.Л. Малаховская

Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Рассматриваются принципы употребления английских субстантивных атрибутивных словосочетаний, выявляются причины трудностей в их использовании авторами, не являющимися носителями английского языка, и предлагаются подходы, которые могли бы помочь в преодолении этих трудностей.

*Ключевые слова:* субстантивные атрибутивные сочетания, семантические отношения, атрибутивные предложные сочетания, лексическая сочетаемость.

В настоящее время люди, работающие в сфере науки и высшего образования, все чаще сталкиваются с необходимостью создавать собственные тексты на английском языке. Понятно, что для многих это сопряжено с целым рядом трудностей лингвистического характера, которые очень хорошо выявляются в ходе редактирования английских статей, написанных русскоязычными авторами. В сфере грамматики одной из наиболее заметных проблем является недостаток осведомленности в области употребления субстантивных атрибутивных словосочетаний типа N + N. И дело не в том, что авторы статей не знают о существовании этой грамматической структуры или не достаточно часто ее используют. Наоборот, они весьма охотно и широко употребляют ее в собственных текстах, однако далеко не всегда делают это правильно. И это не удивительно по двум причинам:

1. В учебных пособиях и грамматических справочниках данной теме уделяется крайне мало внимания;

2. В сфере употребления словосочетаний типа N + N существует большой разноречивостью, так что вывести четкие правила в этой области английской грамматики очень сложно.

Именно поэтому в англоязычных текстах, создаваемых российскими авторами, нередко можно встретить случаи неуместного употребления словосочетаний типа N + N (например, *three design theory*) или их неправильного структурирования (например, *countries differences*).

В этой статье хотелось бы коснуться вопроса о том, когда употребление именных групп этого типа является уместным, а когда им следует предпочесть другие структуры.

Частотность конструкций типа N + N, особенно в жанре научной прозы, может навести на мысль, что такие конструкции можно беспрепятственно создавать, сопоставляя любые существительные по собственному усмотрению. Однако, безусловно, на их употребление имеются ограничения. Иными словами, есть случаи, когда необходимо сделать выбор в пользу других

атрибутивных структур – препозитивных (существительных в притяжательном падеже или прилагательных) или постпозитивных (конструкций предлог + существительное). В рамках данной работы представляется возможным рассмотреть только одну группу таких случаев – тех, когда словосочетаниям типа N+N следует предпочесть постпозитивные предложные сочетания. Рассмотрение именно этой группы случаев представляется особенно важным, прежде всего, в связи с чрезвычайно высокой частотностью употребления в английской научной прозе как конструкций типа N + N, так и постпозитивных предложных сочетаний, используемых в качестве определения существительных. В академических текстах, по подсчетам Д. Байбера, в функции препозитивных определений в 30% случаев выступают существительные, а в функции постпозитивных определений приблизительно в 20% случаев встречаются предложные группы [Biber 2007: 589, 606].

Прежде всего, следует коснуться вопроса о преимуществах каждого из этих двух видов атрибутивных словосочетаний. Конструкции с препозитивными существительными, как и другие препозитивные определители, более компактны, чем постпозитивные обороты с предлогами [Biber 2007: 300]. Однако семантические отношения внутри пары следующих друг за другом существительных совсем не всегда очевидны. Например, словосочетание *whale meat* может быть понято как *китовое мясо* или как *мясо для китов* (по аналогии с *cat food*). Употребление предложного сочетания позволяет выразить семантические отношения между компонентами более эксплицитно: *meat of a whale / meat for whales*. Кроме того, благодаря богатству системы предлогов в английском языке предложные словосочетания являются, по-видимому, и более универсальными в плане выражения разных типов семантических связей.

Теперь обратимся к вопросу об ограничениях, существующих на употребление в речи каждой из этих структур.

Прежде всего, рассмотрим ограничения на употребление постпозитивных предложных групп. При всей универсальности этих конструкций такие ограничения все-таки имеются, но они весьма немногочисленны. По-видимому, можно констатировать, что употребление постпозитивных предложных конструкций в тех или иных контекстах может быть ограничено только узусом. Так, некоторые словосочетания, образованные парами существительных, невозможно заменить предложными словосочетаниями, например, *an email message, a football manager*.

Вопрос об ограничениях на употребление препозитивного существительного в функции определения гораздо сложнее. Академические исследования, затрагивающие эту проблему, носят скорее описательный, а не предписывающий характер, а в различных пособиях по практической грамматике данный вопрос освещается весьма скудно. Все же попробуем обобщить имеющуюся информацию, рассмотрев сначала номенклатуру

семантических отношений между существительными в препозитивных атрибутивных группах, описанную в литературе, а затем перейдя к обзору предписаний относительно ограничений на их употребление.

В разных источниках номенклатура семантических отношений в группах N + N представлена по-разному как в плане ее количественного наполнения, так и в плане определения природы и сущности тех или иных отношений. В пособиях по практической грамматике выделяется от трех до пяти типов семантической связи между компонентами в словосочетаниях типа N + N. Чаще всего отмечается, что первое существительное может указывать на функцию определяемого объекта (*can opener*), материал, из которого он изготовлен (*glass bottle*), его тип (*horror movie*), работу, которую он выполняет (*bus driver*), время или место его нахождения или использования (*winter coat, dining-room table*). В академических исследованиях количество описываемых категорий гораздо больше. Выделяют, например, отношения части и целого (*the door bell*), местоположения (*town center*), материала, из которого сделан предмет: (*marble steps*), темпоральные отношения (*night dream*), компаративные (*sapphire sky*), отношения предназначения (*body lotion*), характеристики (*science fiction*), принадлежности (*party member*), источника (*radio noise*), объектные (*request stop*), субъектные (*dog fight*), специфицирующие (*orange trees*), идентифицирующие (*spinster daughter*) [Ханаху 2007: 22-23]. Многие исследователи указывают также, что в некоторых случаях невозможно «приписать» отношения в номинативном словосочетании только к одной группе. Например, словосочетание *heart attack* может быть описано как принадлежащее и к группе локативных, и к группе объектных отношений. Кроме того, природу семантических отношений в некоторых номинативных сочетаниях практически невозможно установить, поскольку она не укладывается в рамки ни одной из выделяемых групп (например, *pressure hose – hose able to withstand pressure* или *media events – events reported by the media*) [Biber 2007: 591]. Таким образом, попытки моделировать эту область английской грамматики не дают тех конкретных и четких результатов, которые могли бы послужить основанием для каких-либо практических выводов предписывающего характера. Иными словами, сведения о том, какие семантические отношения связывают компоненты в уже существующих атрибутивных субстантивных словосочетаниях, не могут помочь авторам, пишущим на английском языке, но не являющимися его носителями, в решении вопроса о допустимости или недопустимости употребления тех или иных существительных при создании собственных номинативных сочетаний.

Ранее уже шла речь о том, что в ряде пособий по практической грамматике некоторые указания предписывающего характера все же даются. Эти указания являются перечнем ограничений на использование конструкций типа N + N. Попытаемся обобщить имеющиеся по данному вопросу сведения.

1. В следующих случаях вместо конструкций типа N + N предписывается употреблять постпозитивные предложные словосочетания. Это следует делать, если определяющее существительное обозначает:

а) количество (*lump, part, piece, slice* etc), поэтому правильно *slice of bread*, а не *\*bread slice*. [Thomson 1997: 31]

б) сосуд или контейнер – в тех случаях, когда речь идет о сосуде вместе с его содержимым: *a cup of tea* в отличие от *teacup* [Hewings 2008: 86].

2. Желательно избегать длинных цепочек из существительных, выступающих в функции определения. Многие стилисты сетуют на современную тенденцию нанизывать существительные друг на друга и называют это явление noun plague [Garner http]. Цепочки из трех или более существительных делают понимание текста затруднительным.

3. В учебных изданиях по английской грамматике существует тенденция рассматривать субстантивные атрибутивные словосочетания как сложные существительные. Неудивительно поэтому, что авторы многих пособий предписывают использовать их только для обозначения «общеизвестных классов объектов или людей» (“a well-known class of items”) [Hewings 2008: 86]. Например, использование словосочетания *income tax* вполне закономерно, в то время как фраза *\*children’s clothes tax* была бы невозможна, и вместо нее следовало бы употребить предложное словосочетание *tax on children’s clothes*.

Возникает вопрос – всегда ли в текстах носителей языка соблюдаются эти предписания, и насколько они могут быть полезны тем, для кого английский язык не является родным?

Отвечая на этот вопрос, следует, прежде всего, отметить, что рекомендация отказаться от создания цепочек существительных, к сожалению, очень часто остается лишь благим пожеланием: в текстах англоязычных авторов по-прежнему можно найти немало примеров «злоупотребления» существительными (см. статью [Ward http]). Та же тенденция наблюдается и в английских текстах русскоязычных авторов, где нередко можно встретить трудно понимаемые или вовсе загадочные обороты типа *design history reference points*.

Далее, реальное положение вещей заставляет усомниться в том, что словосочетания типа N + N во всех случаях используются для обозначения «общеизвестных классов объектов или людей». Далек не всегда такие конструкции по своему статусу могут быть приравнены или приближены к сложным существительным, что отмечалось и в исследовании Д. Байбера [Biber 2007: 589-590] Разве можно утверждать, что явления, обозначенные словосочетаниями *union assets* (*assets belonging to a union*), *confidence trick* (*trick based on gaining one’s confidence*) или даже *corner cupboard*, являются «общеизвестными классами объектов», т.е. что в сознании носителей языка они представлены цельными концептами? И, с другой стороны, если существует, например, словосочетание *war film*, называющее хорошо узна-

ваемый концепт, то почему практически не встречаются словосочетания *love film* или *racism film*, которые имеют не меньшее право на существование? Или почему словосочетание *death fear* не используется, и этот, казалось бы, полноправный концепт в картине мира представителей любой лингвокультуры, в английском языковом сознании представлен не сложным существительным, а предложным словосочетанием *fear of death*? Вероятно, ответы на такие вопросы находятся не в сфере грамматики, а в сфере лексической сочетаемости и определяются узусом.

Вообще, для авторов, не являющихся носителями английского языка, указание на то, что словосочетания типа N+N используются для обозначения общеизвестных классов объектов, является малоинформативным, поскольку они не могут с уверенностью судить о том, какие классы объектов являются общеизвестными и образуют цельные концепты в картине мира носителей языка.

Итак, вернемся к поставленному в начале статьи вопросу о том, чем следует руководствоваться при принятии решений об уместности или неуместности употребления в том или ином контексте структур типа N + N. Представляется, что полезно было бы иметь в виду следующее:

1. Определительные конструкции типа N + N – характерная черта стиля английской научной прозы, поэтому умение корректно их использовать дает преимущество авторам, рассчитывающим на публикацию своих научных работ в международных рецензируемых журналах.

2. Следует избегать употребления этих конструкций в тех контекстах, где понимание их значения может быть затруднено. В таких случаях краткости и компактности словосочетаний типа N + N следует предпочесть большую внятность сочетаний существительных с предлогами или других конструкций.

3. В том, что касается правомерности соположения каких-либо двух конкретных существительных для создания того или иного атрибутивного словосочетания, четких и однозначных предписаний не так уж много. В этом вопросе не достаточно полагаться лишь на грамматические справочники: не меньшую роль, чем правила, здесь играет узус. Поэтому, если нет уверенности в том, что носители языка действительно употребляют ту или иную комбинацию существительных, целесообразно выяснить это, обратившись к поисковым системам сети интернет или лингвистическим корпусам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ханаху Д.Р. Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках (сопоставительно-типологический анализ): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.20 / Д.Р. Ханаху; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп [б.и.], 2007. – 29 с. – На правах рукоп.
2. Biber D. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber [et al.]. – Harlow: Pearson Education Ltd, 2007. – 1204 p.
3. Garner B. Garner's Usage Tip of the Day: Noun Plague. [Электронный ресурс] / B. Gar-

- ner. – URL: <https://www.lawprose.org/garners-usage-tip-of-the-day-noun-plague/>
4. Hewings M. *Advanced Grammar in Use* / M. Hewings. – Cambridge: Cambridge University, 2008. – 294 p.
  5. Thomson A.J. *A Practical English Grammar* / A.J. Thomson, A.V. Martinet. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 383 p.
  6. Ward R.P. *Noun Plague. Breaking the Chains*. [Электронный ресурс] / R.P. Garner. – URL: [https:// raymondward.typepad.com/newlegalwriter/files/ WardR-NounPlague.pdf](https://raymondward.typepad.com/newlegalwriter/files/WardR-NounPlague.pdf).

## **ENGLISH NOUN + NOUN SEQUENCES: RULES AND USAGE**

M.L. Malakhovskaya

Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Saint-Petersburg

Noun + Noun sequences present a challenge for non-native users of English, who tend to misuse or overuse them. This paper analyzes the roots of this problem and suggests ways to tackle it.

*Key words:* noun + noun sequences in English, semantic relations, prepositional attributive phrases, lexical collocability.

*Об авторе:*

МАЛАХОВСКАЯ Мария Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; *e-mail:* lmalakh2001@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

## **ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

С.А. Песина, Ю.Л. Вторушина

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

В статье авторы рассматривают некоторые аспекты преподавания иностранных языков, актуальные для процесса подготовки студентов – будущих учителей и переводчиков: создание современных серий учебников, изучение иноязычной культурной картины мира, сравнение с родной культурой и некоторые другие.

*Ключевые слова:* проблемы преподавания иностранных языков в университете, учебник, культурная картина мира.

Подробный анализ традиций и современных особенностей преподавания иностранных языков представлен в работах С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова 2008: 245-296; 2014: 31-41]. В данной статье мы бы хотели предложить свой взгляд на некоторые проблемы в преподавании иностранных

языков в процессе подготовки будущих учителей иностранных языков и переводчиков в университете. Мы полагаем, что в современной системе преподавания иностранных языков в университете следует уделить внимание решению следующих задач.

Во-первых, отсутствие современной серии учебников для будущих учителей английского языка и переводчиков. Ситуация с вузовскими учебниками сильно отличается от ситуации со школьными учебниками, которые представлены в большом разнообразии, написаны достойными авторскими коллективами и разработаны для каждого года обучения. Обучение студентов должно проходить по учебникам, соответствующим данной категории обучающихся и имеющих гриф, но таких учебников недостаточно. Часто учебники рассчитаны только на один или два года обучения. При подготовке будущих учителей английского языка мы считаем целесообразным иметь основной учебник, грамотно написанный с точки зрения методики преподавания, отражающий содержание государственного стандарта по данному направлению подготовки, имеющий единую структуру, обеспечивающий преемственность между курсами. Иметь такую основу актуально не только для начинающих преподавателей, но и для более опытных. Иначе на смену абсолютной централизации пришла другая крайность – некоторый хаос при выборе учебников. Вряд ли стоит ожидать, что каждый преподаватель должен или может написать свой собственный учебник. Задачей преподавателя должен быть подбор дополнительных учебных материалов для тренировки, разработка дополнительных учебных пособий, направленных на углубленное изучение отдельных явлений в зависимости от специфики контингента студентов, их интересов, уровня владения иностранным языком и профессиональной направленности.

Во-вторых, несмотря на общепризнанность тезиса о необходимости изучать язык и культуру, мало внимания уделяется овладению правилами речевого поведения, принятыми в англоязычной культуре. Анализ учебных планов и собственный опыт преподавания показывает, что мы в достаточной степени знакомим студентов с историей, географией, литературой и искусством стран изучаемого языка, но мало внимания уделяется изучению особенностей менталитета носителей иной культуры, их культурной картины мира [Вторушина 2006: 39-40; Песина 2011: 12-14; 2016: 161-163]. Данные вопросы затрагиваются в процессе изучения такого предмета, как «Введение в теорию межкультурной коммуникации». Но этого недостаточно, поэтому такой предмет как «Мир изучаемого языка» (преподаваемый в МГУ много лет, но не вошедший в учебные планы других университетов) мог бы способствовать решению данной проблемы. Также хотелось бы, чтобы студенты практически могли овладевать иноязычными стратегиями поведения, что должно быть последовательно отражено в современных учебниках для занятий по практике речи.

На наш взгляд, при подготовке будущих учителей иностранного языка или переводчиков не стоит опираться только на прагматичный подход. Мы глубоко убеждены, что современный выпускник должен быть глубоко и разносторонне образованной личностью. Возможностям развития личности студентов и их гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования посвящены современные исследования по теории и методике преподавания иностранных языков и культур [Павлова 2010, 2016]. Следовательно, не стоит отказываться от стремления к перфекционизму в разумных пределах. Можно сказать, что учить английский язык и не знать Шекспира, Диккенса или Джейн Остин значит превратить английский язык в искусственный язык, за которым не стоит национальная культура. Интересно, что в этой ситуации учителя английского языка выступают как «защитники» чужого языка, борясь за соблюдение речевых стратегий, правил и чистоту речи на английском языке, а также знание широкой фоновой информации об англоговорящих странах. Повторим, что в данном случае речь идет, в первую очередь, об овладении английским языком как специальностью или изучении его на продвинутом уровне.

В-третьих, мы считаем целесообразным включение в учебные программы дисциплины «Русский мир» (по примеру факультета иностранных языков и регионоведения МГУ), чтобы изучать русскоязычные культурную и языковую картины мира. Сравнение с родной культурой и языком в процессе овладения английским языком очень важно. В частности, использование краеведческих материалов способствует более эффективному формированию умений межкультурного общения [Барышникова 2018: 15-17; Вторушина 2017: 8-10; 2018: 304-305]. Можно подчеркнуть, что это способствует воспитанию патриотизма и более глубокому овладению как иностранным, так и родным языком. Это становится особенно актуальным в свете наблюдаемого падения общей грамотности выпускников, уменьшения количества часов на русский язык и литературу в школьных программах и снижения интереса к чтению.

Следующий недостаток обусловлен такими современными тенденциями, как академическая мобильность студентов, возможность обучаться по разным международным программам, участвовать в конкурсах на получение грантов и т.д. Условием успешного участия в таких программах является высокий уровень владения так называемым академическим английским языком. Следует учить студентов, как правильно написать аннотацию и статью на английском языке, сделать доклад, выступить с презентацией своего научного проекта. На наш взгляд, этому аспекту в учебных планах сейчас уделяется недостаточно внимания.

В-пятых, преподаватели сильно загружены. Возрастает тенденция сокращать часы на любую внеаудиторную работу – руководство дипломными работами, руководство педагогической практикой и т.д. При этом зачастую преподаватели вынуждены подрабатывать после занятий. Это не дает

возможности больше времени уделять профессиональному росту, самообразованию, обучению на дистанционных курсах. Также, к сожалению, нельзя сказать, что стали регулярными поездки преподавателей в англоязычные страны для обучения на языковых курсах или с туристическими целями, в то время как студенты могут иметь гораздо больший опыт пребывания в странах изучаемого языка. Возможные негативные последствия такой ситуации также подробно раскрыты С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова 2008: 266-275].

Мы считаем, что решению данных проблем могли бы способствовать следующие факторы:

- создание серии учебников для высшей школы, которая бы последовательно и эффективно решала эти задачи;
- увеличение (а не сокращение, как это мы наблюдаем сейчас) часов на практические занятия по английскому языку и практикум по культуре речевого общения;
- введение в учебный план дисциплин «Мир изучаемого языка» и «Русский мир»;
- более широкое использование современных технологий для повышения мотивации и эффективности обучения и другие.

В завершении нельзя не согласиться с С.Г. Тер-Минасовой, что два самых главных принципа, помогающих повысить эффективность обучения и преодолеть трудности – это любовь преподавателя к ученику и любовь к своему предмету. Эти два условия действительно помогают нам сохранять достаточно качественную и эффективную систему преподавания иностранных языков несмотря на некоторые недостатки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Ю.В. Использование активных форм работы на основе краеведческих материалов на уроке английского языка / Ю.В. Барышникова, Ю.Л. Вторушина // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 15-20.
2. Вторушина Ю.Л. К вопросу отражения краеведческого материала в учебнике по иностранному языку / Ю.Л. Вторушина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2017. – № 39. – С. 8-10.
3. Вторушина Ю.Л. Формирование иноязычной культурной картины мира в контексте профессиональной подготовки учителей иностранного языка / Ю.Л. Вторушина // Новые педагогические исследования. – 2006. – № 6. – С. 39-40.
4. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов на основе краеведческих материалов / Ю.Л. Вторушина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докл. 76-й междунар. научно-техн. конф. Магнитогорск, 16-20 апреля 2018. – Магнитогорск: МГТУ им. Г.И.Носова, 2018. – С. 304-305.
5. Павлова Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: Автореф. дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02 / Л.В. Павлова; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород [б.и.], 2016. – 36 с. – На правах рукоп.
6. Павлова Л.В. Развитие личности в контексте диалога культур / Л.В. Павлова //

- Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 1. – С. 40-41.
7. Песина С.А. Когнитивный и антропоцентрический подход к процессу коммуникации / С.А. Песина, А.С. Дружинин // Вестник Брянского университета. – 2016. – № 3 (29). – С. 161-165.
  8. Песина С.А. Специфика философского и лингвистического подходов к центральным проблемам языка / С.А. Песина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 4. – С. 12-16.
  9. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Учеб. пос. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
  10. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? / С.Г. Тер-Минасова // Вестник Московск. ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 2. – С. 31-41.

## **ON CHALLENGES OF TEACHING MODERN LANGUAGES AT UNIVERSITY**

S.A. Pesina, Yu.L. Vtorushina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

In the article the authors touch upon some challenges of teaching modern languages which are urgent for professional training of future teachers and translators. The challenges include creation of multi-level course books, acquisition of foreign cultural picture of the world, comparison with native culture and others.

**Key words:** challenges of teaching foreign languages at university, course book, cultural picture of the world.

*Об авторах:*

ПЕСИНА Светлана Андреевна – доктор филологических наук, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* spesina@bk.ru

ВТОРУШИНА Юлиана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* julievtorushina@mail.ru

УДК 378.147.88

## **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

О.Н. Ровбо

Петербургский государственный университет путей сообщения  
Императора Александра I, Санкт-Петербург

В статье рассматриваются такие понятия, как самостоятельность и самосто-

тельная работа, и связь между самостоятельной работой и формированием самостоятельности учащихся. В работе дается описание курса, предназначенного для самостоятельной работы учащихся вуза в электронной информационно-образовательной среде.

*Ключевые слова:* самостоятельность, самостоятельная работа, электронная информационно-образовательная среда.

Формирование самостоятельности учащегося – это одна из главных задач, стоящих перед системой высшего образования, так как самостоятельность является необходимым условием конкурентоспособности и успешной самореализации выпускника вуза. Проблеме формирования самостоятельности учащегося и различным ее аспектам посвящены многочисленные научные исследования и труды. О ней писали А.А. Вербицкий, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Н.Ф. Коряковцева, Н.Д. Левитов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и многие другие. Данное понятие включает в себя такие важные для успешного осуществления профессиональной деятельности характеристики, как способность планировать и осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи, умение увидеть новые проблемы и способность находить пути их решения, способность соотносить свои стремления и возможности, способность к самообразованию и самовоспитанию, организаторские способности и др. Все эти характеристики отражены в следующем определении самостоятельности: «Самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [Новиков 2013: 199].

Одним из условий формирования самостоятельности является организация самостоятельной работы учащихся. Так, Г.М. Парникова считает самостоятельную работу студентов важным шагом на пути к формированию учебной самостоятельности, под которой исследователь понимает «качество личности, которое проявляется в готовности, способности и устойчивой потребности студента к самостоятельной учебной деятельности, длительном положительном отношении к процессу и результатам ее реализации» [Парникова 2016: 8]. Рассмотрение самостоятельной работы учащихся как формы организации обучения мы находим в следующем определении: «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения» [Азимов 2009: 268]. Если в данном определении акцент делается на индивидуальную работу учащихся, выполняемую без непосредственного внешнего руководства, то в следующем определении большее внимание уделяется задачам этой индивидуальной

работы, результатам, на достижение которых она направлена: «Самостоятельная работа студентов – особый вид учебной деятельности, направленный на индивидуальное выполнение дидактических задач, формирование интереса к познавательной деятельности и пополнение знаний в определенной области знаний» [Воротилкина 2012: 93]. К другим задачам самостоятельной работы учащихся также относится формирование таких навыков и умений, как работа со специальной литературой и использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельной учебной деятельности на практических занятиях. Самостоятельная работа может быть как внеаудиторной, так и аудиторной, и может осуществляться как в письменной, так и в устной форме. Она может быть индивидуальной, парной или коллективной. Рассматривая самостоятельную работу учащихся как одну из форм организации обучения, И.М. Воротилкина отмечает: «Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от предварительного ее проектирования каждым преподавателем, определения ее места в структуре учебного процесса, насыщения учебного процесса разнообразными типами самостоятельных работ, а также от использования их различных форм» [там же: 96].

В Петербургском государственном университете путей сообщения Императора Александра I кафедра «Иностранные языки» в качестве одной из форм самостоятельной работы учащихся предлагает работу в электронной информационно-образовательной среде ПГУПС (ЭИОС ПГУПС). ЭИОС ПГУПС на базе платформы Moodle – система управления обучением, используемая для организации дистанционного обучения, поддержки очного обучения, организации взаимодействия между преподавателем и студентами. Используя возможности платформы Moodle, преподаватель может создавать курсы для каждой из преподаваемых дисциплин (иностранный язык, деловой иностранный язык, технический иностранный язык) и для учащихся разных курсов. Преподаватель может использовать календарную или тематическую структуризацию курсов. При календарной структуризации каждая неделя изучения курса представляется отдельной секцией. При тематической структуризации курс разделяется на секции по темам. На кафедре «Иностранные языки» предпочтение отдается тематической структуризации, которая позволяет разделить курс на тематические модули. Так, например, дисциплина «Иностранный язык» включает в себя такие тематические модули, как «Жизнь студента», «Страна изучаемого языка – социокультурный портрет», «Мир без границ», «Моя специальность» и др. Преподаватель может наполнять курс содержимым в виде глоссариев, лекций, гиперссылок, текстов, вспомогательных файлов, презентаций и т.д. Платформа Moodle предлагает обширный инструментарий для создания заданий, опросов и тестов. В данной статье будет рассматриваться организация самостоятельной работы в ЭИОС ПГУПС студентов первого курса очной формы обучения, изучающих дисциплину «Иностранный язык».

Самостоятельная работа в ЭИОС ПГУПС в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», осуществляется по выбору учащихся. Приступая к изучению учебной дисциплины, учащиеся получают информацию о содержании курса, а в течение периода изучения дисциплины – подробные инструкции от преподавателя (автора курса) о возможностях работы с каждым тематическим модулем в отдельности. Изучение каждого модуля во время контактной работы (на практических занятиях) предполагает такие формы отчета учащихся, как письменный лексический тест, устное высказывание и создание презентации. Содержимое тематического модуля курса «Иностранный язык» в ЭИОС ПГУПС в первую очередь решает следующую задачу – поддержка учащихся в процессе подготовки к названным видам отчетных работ по теме. Оно включает в себя файлы, содержащие тексты для чтения и лексический минимум по темам данного модуля, ссылки на аудио- и видеоматериалы, использованные на занятии (если были использованы Интернет-ресурсы), а также планы устных высказываний по темам модуля, которые при желании могут быть использованы учащимися в том виде, в котором они представлены в ЭИОС ПГУПС, или изменены и дополнены. Таким образом, у учащихся есть возможность во внеаудиторное время самостоятельно проработать тот учебный материал, который был представлен во время контактной работы.

По темам модуля были созданы лексические тесты, которые решают две задачи: закрепление лексики по теме и подготовка учащегося к устному высказыванию по теме. Для решения последней задачи и тестовые задания, и варианты ответов даются не в виде отдельных слов, а сформулированы в виде предложений на иностранном языке, что позволяет учащимся запоминать не отдельные слова, а то, как они используются в предложении. Сложность заданий постепенно возрастает. Так, для закрепления лексики по теме *Appearance and personality*, входящей в модуль «Жизнь студента», учащимся предлагается выполнить задание, направленное на нахождение антонимов, в котором все предложения сформулированы очень просто и имеют одинаковую грамматическую структуру. Например, к предложению *She is beautiful* даются такие варианты ответов, как *She is attractive*, *She is plain* и *She is pretty*. Затем учащимся предлагается сопоставить описания внешности нескольких людей, противоположные друг другу. В данном задании использованы предложения с разной грамматической структурой, например, *He has very thick hair* и *He is bald*. Также такой тест включает в себя задания, требующие самостоятельно сформулировать и записать вопрос к данному ответу, сопоставить предложение, в котором названа черта характера человека, с предложением, в котором раскрывается значение слова, называющего данную черту характера, и др. Чтобы подготовить учащихся к выполнению этой самостоятельной работы и сделать ее более интересной и полезной, важно найти такой материал для тестовых заданий, который, с одной стороны, включает в себя введенную на практи-

ческих занятиях лексику, но, с другой стороны, не дублирует учебные материалы, использованные в процессе контактной работы со студентами. Для создания у студентов мотивации выполнять лексические тесты по следующим темам модуля важно подводить итоги и оценивать результаты их самостоятельной работы на практических занятиях. Данная работа может включать в себя ответы на вопросы учащихся, работу над наиболее часто допускаемыми ошибками, построение высказываний на основе материала, использованного в лексическом тесте и т.д.

Каждый тематический модуль также включает в себя ссылки на видеоматериал на иностранном языке по изучаемой теме. Самостоятельная работа учащихся с данным видеоматериалом может быть организована двумя способами:

1. На практическом занятии преподавателем проводится работа, подготавливающая студентов к просмотру видео: введение новой лексики, обсуждение темы видео и т.д. Затем осуществляется просмотр видео и выполнение заданий, направленных на понимание его содержания. Во внеаудиторное время учащиеся имеют возможность посмотреть видео столько раз, сколько сами посчитают необходимым, и выполнить разработанный преподавателем тест, позволяющий, например, закрепить использованную в видео лексику.

2. На практическом занятии преподавателем проводится только работа, подготавливающая студентов к просмотру видео, а его просмотр и последующее выполнение теста осуществляется студентом во внеаудиторное время.

Как и в случае с лексическими тестами, очень важную роль в успешной организации процесса самостоятельной работы учащихся с видеоматериалом играет подбор интересного и актуального материала и обратная связь.

Учащимся также предлагаются ссылки на видео- и аудиоматериалы и веб-сайты, которые могут быть использованы для углубления и расширения знаний по изучаемой теме. Например, даются ссылки на посты блога *About words*, созданного Cambridge Dictionary [*About Words* [http](http://)].

Важным элементом курса «Иностранный язык» в ЭИОС ПГУПС являются ссылки на онлайн-словари с подробным описанием преимуществ и недостатков каждого из них. Под недостатками подразумевается, к примеру, отсутствие большого числа специальных терминов, необходимых учащимся для работы с текстами на иностранном языке по выбранной ими специальности. Включение данного элемента в курс помогает учащимся лучше ориентироваться в многочисленных онлайн-словарях и выбирать для работы именно словари, а не электронные переводчики.

Необходимо отметить, что далеко не все учащиеся первого курса проявляют энтузиазм в отношении выполнения заданий для самостоятельной работы в ЭИОС ПГУПС. Причиной отсутствия этого энтузиазма может являться отсутствие времени, но наш опыт организации самостоятельной

работы учащихся в ЭИОС ПГУПС показал, что самой распространенной проблемой является отсутствие у учащихся опыта самостоятельной работы в подобной электронной среде, поэтому от преподавателя, обучающего студентов первого курса, требуется не только выполнить работу по подбору качественного учебного материала и созданию тестов и заданий, но и провести работу по ознакомлению учащихся с возможностями использования такой электронной среды. Как правило, после проведения такой работы преподавателем, учащиеся перестают испытывать волнение, связанное с технической стороной осуществления самостоятельной работы, и концентрируют свое внимание на учебном материале. Здесь важно еще раз подчеркнуть необходимость систематического подведения итогов и оценки результатов самостоятельной работы преподавателем на практических занятиях, так как такая работа лежит в основе создания у учащихся мотивации продолжать работать самостоятельно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воротилкина И.М. Самостоятельность студентов в учебном процессе / И.М. Воротилкина // Высшее образование в России. – 2012. – №3. – С. 92-97.
2. Парникова Г.М. Учебная самостоятельность студента неязыкового вуза: сущность и структура понятия / Г.М. Парникова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №5. – С. 6-11.
3. About Words: a blog from Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/>

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. 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.
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М., 2013. – 268 с.

### **DIRECTED INDEPENDENT LEARNING COURSE IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT FOR HIGHER EDUCATION**

O.N. Rovbo

Emperor Alexander I Petersburg State Transport University, St Petersburg

The article examines the concepts of independence and independent learning and a connection between independent learning and developing learner's autonomy. The article describes the independent study course designed for the university's virtual learning environment.

*Key words:* independence, independent learning, virtual learning environment.

*Об авторе:*

РОВБО Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, *e-mail:* rovbo@pgups.ru

## **ПРОБЛЕМА ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ**

Е.В. Тарасова

Уральский федеральный университет им. первого Президента России

Б.Н. Ельцина, Екатеринбург

Статья посвящена теме аудирования с точки зрения того, какими характеристиками должен обладать текст аудирования. Рассмотрены разные точки зрения на данную тему как российских, так и зарубежных авторов. В данной статье рассматриваются только три характеристики: посильность, коммуникативная ценность, аутентичность.

**Ключевые слова:** аудирование, аутентичность, посильность, коммуникативная ценность, характеристики текста для аудирования.

При изучении иностранного языка важную роль играют задания на аудирование. Как правило, педагоги используют те аудио задания, которые представлены в учебном пособии. Но если текст аудирования нужно подобрать самостоятельно, по каким параметрам или критериям следует производить отбор? Данный вопрос рассматривается в статье.

Термин «аудирование» широко используется в методической литературе как противопоставление термину «слушание» или «восприятие». Если «слушание» обозначает пассивное акустическое восприятие звукоряда, то понятие «аудирование» – это «слушание» высшего порядка, которое включает процесс понимания звучащей речи. [Сахарова 1991: 5] Исследователи Кэмбриджского университета определяют навык «аудирования» как способность обработать звуковую и зрительную информацию, если таковая представлена, и использовать её для воссоздания ментального представления, что в свою очередь может послужить основанием для устного или письменного ответа [Геранпрауех 2008: 7, Campbell 2011: 8, Щукина 2010: 6]. Потому аудирование может рассматриваться не только как вид речевой деятельности, но и как психофизиологический и когнитивный процесс. [Бутусова 2017: 3]

Аудирование – это процесс двусторонний, который включает в себя, с одной стороны, слушающего, с другой стороны, материал аудирования, т.е. сам текст. Поскольку процесс аудирования – это не просто восприятие, но и обработка полученной информации у слушающего «включаются» внутренние когнитивные процессы, которые отследить или проконтролировать извне довольно сложно. Эта особенность аудирования вызывает трудности и в плане обучения навыку аудирования, и в плане разработки критериев подбора материала для аудирования. Тем не менее, российские и зарубежные педагоги и лингвисты выделяют основные характеристики, по которым можно оценить текст аудирования: посильность, коммуникативная ценность, аутентичность, жанр, форма речи (диалог, монолог), темп речи.

**Характеристики текстов для аудирования**

Первый параметр при отборе текста на аудирование – это посильность. Посильность текста является одним из основных принципов отбора текста на аудирование. «Отношение обучающегося с точки зрения желания выполнить задание требует материала и задания в рамках компетенции обучающегося» (перевод наш) [Crawford 2017: 9]. Другими словами студенты должны чувствовать, что они смогут выполнить задание. Посильность обеспечивается сочетанием информативности и избыточности [Алматова 2015: 1]. Тексты должны содержать как новые, так и уже известные студентам сведения. Большинство методистов считают, что аудиотексты должны содержать некоторое количество неизученного языкового материала, наличие которого не препятствует пониманию смысла этих текстов. Это называется принципом полезной избыточности и предполагает присутствие в тексте элементов, не связанных на прямую с содержанием (вводные слова, повторы, паузы, синонимические выражения, контактирующие слова, заполнители молчания, описание отдельных ситуаций с иных позиций и пр.) Количество незнакомой лексики не должно превышать 3%-5%.

Второй параметр отбора текста на аудирование – его коммуникативная ценность. В процессе аудирования тема имеет немаловажное значение. Поэтому подбор темы требует особого внимания. Если текст будет неинтересен слушающим, то нет гарантии что воспроизводимая информация будет понятна [Гульник 2017: 4].

Слушающий воспринимает речевое сообщение ради его содержания отмечает Н.А.Алматова [Алматова 2015: 1]. Поэтому активность психической деятельности реципиента зависит от его отношения к содержанию текста. Восприятие заключается в особой роли значимости информации [Андреева 1981: 2]. «Только желание понять смысл заставит слушателя, мобилизовав внимание, память и всю психическую деятельность, преодолевать трудности при восприятии неродного языка. Следовательно, эффективность обучения аудированию зависит, в первую очередь, от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи» [Алматова 2015: 1].

Третий параметр отбора текста на аудирование – это аутентичность. Понятие «аутентичный» предполагает использование аутентичных материалов, которые не специально созданы в учебных целях, а взяты из реальных жизненных ситуаций общения носителей языка, например, радио новости, отрывки документальных или художественных фильмов, интервью, прогноз погоды [Щукина 2010: 6]. Как отмечает Н.С.Скрафорд в своей статье «Examining learners' attitudes towards pre-selected factors in listening texts» в последние годы тема аутентичности стала одной из самых обсуждаемых, в плане поддержания и усиления мотивации обучающихся на занятиях [Crawford 2017: 9]. За аутентичность выступает то, что «содержание аудирования и задания к ним должны быть нацелены на то, чтобы вы-

вести обучающегося за рамки классной комнаты и отражать реальность» (*перевод наш – Е.Т.*) [Crawford 2017: 9] с одной стороны, с другой стороны и российские и зарубежные авторы оговаривают, что текст аудирования, даже аутентичный, все же должен соответствовать уровню знаний студента. Текст следует выбирать с учетом изученной лексики и грамматики, главным образом, синтаксиса, степени трудности в связи с ожидаемыми действиями обучающихся [Бутусова 2017: 3].

Однако в зарубежной научной среде появилось ещё одна точка зрения на этот счёт. В своей книге *Teaching and Researching Listening* М. Рост предлагает, чтобы примирить тех, кто выступает за использование аутентичных записей и тех, кто считает, что они могут быть слишком сложны, в качестве своего рода «буфера» использовать сами задания к аудированию и уже их адаптировать к уровню знаний обучающегося [Rost 2011: 10].

Изучив различные точки зрения относительно параметров отбора текста для аудирования, можно утверждать, что наиболее важными параметрами являются посильность, коммуникативная ценность и аутентичность. Под посильностью подразумевается наличие в тексте неизвестных для обучающегося элементов, что в целом не мешает ему понять смысл высказывания. Под коммуникативной ценностью текста подразумевается интересная тема текста. Под аутентичностью текста подразумевается то, что текст взят из реальной языковой среды, а не подготовлен специально для занятий в классе.

В заключение следует отметить, что проблема аудирования сложна не только с точки зрения самого процесса, но и с точки зрения активного развития информационных и компьютерных технологий, которые предоставили возможность более глубоко рассмотрения данной проблемы. Многие аспекты аудирования продолжают оставаться недостаточно изученными и требуют дальнейшего исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алматова Н.А. К вопросу о подборе текстов для аудирования в преподавании русского языка как неродного / Н.А. Алматова // *Инновационная наука*. – 2015. – Т.2. – № 4. – Уфа: Аэтерна. – С.75-77.
2. Андреева Г.М. Принцип деятельности и исследование общения / Г.М. Андреева // *Общение и деятельность*. На рус. и чешск. яз. – Прага, 1981. – 238 с.
3. Бутусова А.С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт / А.С. Бутусова // *Известия Южного федеральн. ун-та*. – 2017. – № 3. – С.185-192.
4. Гульник М.В. Отбор подкастов для развития у учащихся аудитивных умений / М.В. Гульник, О.И. Кондратеня // *Актуальные проблемы филологических и педагогических наук: II Респ. студенческ. научно-практ. конф. с междунар. участием*. Барановичи, 23 нояб. 2016 г. – Барановичи, 2017. – С. 156-157.
5. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Т.Е. Сахарова, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Щукина И.В. Аутентичность как основа оптимизации развития рецептивных умений в языковой подготовке учителей иностранного языка / И.В. Щукина // *Уни-*

- верситет XXI века: Научное измерение: Мат-лы научн. конф. профессорско-преподават. состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого: В 2 т. – Тула: Изд-во Тульск. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010. – С.365-370,
7. Campbell C. Exploring Active Participation in Listening and Speaking within an Academic Environment / C. Campbell / Cambridge ESOL: Research Notes. – 2011. –№ 44. – P. 21-26.
  8. Crawford H. Examining Learners' Attitudes towards Pre-Selected Factors in Listening Texts / H. Crawford // Cambridge ESOL: Research Notes. – 2017. –№ 68. – P. 34-46.
  9. Geranpayeh A. Examining Listening: Developments and Issues in Assessing Second Language Listening / A. Geranpayeh, L.Taylor // Cambridge ESOL: Research Notes. – 2008. – Vol 32. – P. 2-5.
  10. Rost M. Teaching and Researching Listening / M. Rost. Ed. by Ch.N. Candlin & D. R. Hall. – Pearson Education Limited, 2011. – 407 p.

## **PROBLEM OF SELECTING TEXTS FOR LISTENING**

E.V. Tarasova

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,  
Ekaterinburg

The article is devoted to the topic of listening from the point of view of what characteristics the text for listening should have. Different points of view on this topic of both Russian and foreign authors are considered. Three characteristics of texts for listening are considered: the degree of complexity, communicative value, authenticity.

*Key words:* listening, authenticity, the degree of complexity, communicative value.

*Об авторе:*

ТАРАСОВА Елена Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий Уральского федерального университета им. первого президента России Б.Н. Ельцина, *e-mail:* viernes@inbox.ru

УДК 372.881.1

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ ПРИОРИТЕТНЫХ МОТИВИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ**

Е.Е. Токарева, П.О. Иванова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,  
Санкт-Петербург

Данная статья анализирует возможность сделать образовательный процесс наиболее эффективным с учетом аспекта мотивации обучающихся. Рассматриваются некоторые приоритетные аспекты мотивации студентов, которые должны быть учтены при совместной деятельности преподавателя и студента с целью достижения максимально положительного результата обучения.

*Ключевые слова:* мотивация, демотивация, преподавание иностранного языка.

В современном мире изучение иностранного языка становится повсеместным. Глобализация современного мира влечет за собой особые требования к вербальной коммуникации, в том числе, межнациональной, требующей владения иностранным языком. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого обучению иностранным языкам уделяется большое внимание, и выделяются часы практической и самостоятельной работы в рабочих программах каждого института и высшей школы. Результатом обучения студентов должно стать овладение навыками критического мышления, самостоятельных исследований и углубленного анализа. Таким образом, одним из важнейших факторов достижения всех этих целей является формирование позитивной мотивации к изучению иностранного языка.

Современные педагоги и психологи уверены, что качество деятельности и ее результаты зависят от потребностей человека, его мотивации, ведь именно мотивация целенаправленной деятельности, определяется выбором средств и методов, упорядочивая их для достижения поставленной цели. И.А. Зимняя называет мотивацию «толкающим механизмом» всей человеческой деятельности.

Проанализировав литературу по выбранному вопросу, можно сделать вывод, что содержательных теоретико-педагогических исследований по развитию внутренней и внешней мотивации обучения на ранней стадии изучения иностранного языка недостаточно.

Мотивация в психологии – это широкий спектр явлений, побуждающих людей к работе. Слово «мотив» происходит от латинского *moveo* – ‘двигаться’. Понятие мотивации возникает, когда вы пытаетесь объяснить, а не описать поведение. Это поиск ответов на вопросы «Почему?», «С какой целью?», «Зачем?», «Какой в этом смысл...?».

В настоящее время многие интерпретации мотивации часто затрудняют однозначное ее понимание. Мотивация (в широком смысле) – это все, что побуждает активность человека: его потребности, инстинкты, влечения, эмоции, установки, идеалы и так далее. Мотивация в педагогике – это общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

В мотивации выделяются два аспекта: внешний и внутренний.

Внешняя мотивация зависит от взаимодействия человека с окружающей средой. Она основывается на стимулах, наказаниях и других видах стимуляции, которые являются либо прямыми, либо тормозят поведение. Внешняя мотивация во время занятий вызывает возбуждение, эмоциональное напряжение, а иногда и желание сопротивляться. Эмоциональное напряжение как дезорганизирующая активность приводит к снижению вни-

мания, ослаблению контроля над ошибками, ухудшению памяти и снижению общего самочувствия.

Внутренняя мотивация – это конструкция, описывающая тип поведения, когда иницирующие и регулирующие факторы возникают изнутри личности и полностью находятся внутри поведения. Внутренняя мотивация связана с процессом деятельности и не зависит от внешних обстоятельств, т. е. от системы инициативности и проблем внутреннего контроля и напряжения поиска, сопровождаемого интересом и энтузиазмом. В основе внутренней мотивации лежат факторы, исходящие из глубочайшего чувства идентичности их поведения, они зависят не от стимулов, а от собственной деятельности. «Люди вовлекаются в деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Эта деятельность является самоцелью, а не средством достижения других целей. « Внутренняя мотивация способствует получению удовольствия от обучения, это интерес, азарт, повышает самооценку личности. Она помогает в поглощении света за счет более теоретического материального успеха и эффективности обучения, повышает самооценку и уважение к личности.

Рассмотрим примеры внутренней и внешней мотивации.

Студент выбирает тему проектной работы, как она называется иначе, презентации, и сразу же начинает готовить материал, создавать слайды и т.д., потому что ему интересна тематика презентации, и он хочет изучить материал как можно лучше. Это внутренняя мотивация. Или студент решает не посещать занятия по иностранному языку, потому что некоторые студенты поступают так же. Или наоборот, студент хочет сдать экзамен на отличную оценку, чтобы быть успешным. Это примеры внешней мотивации.

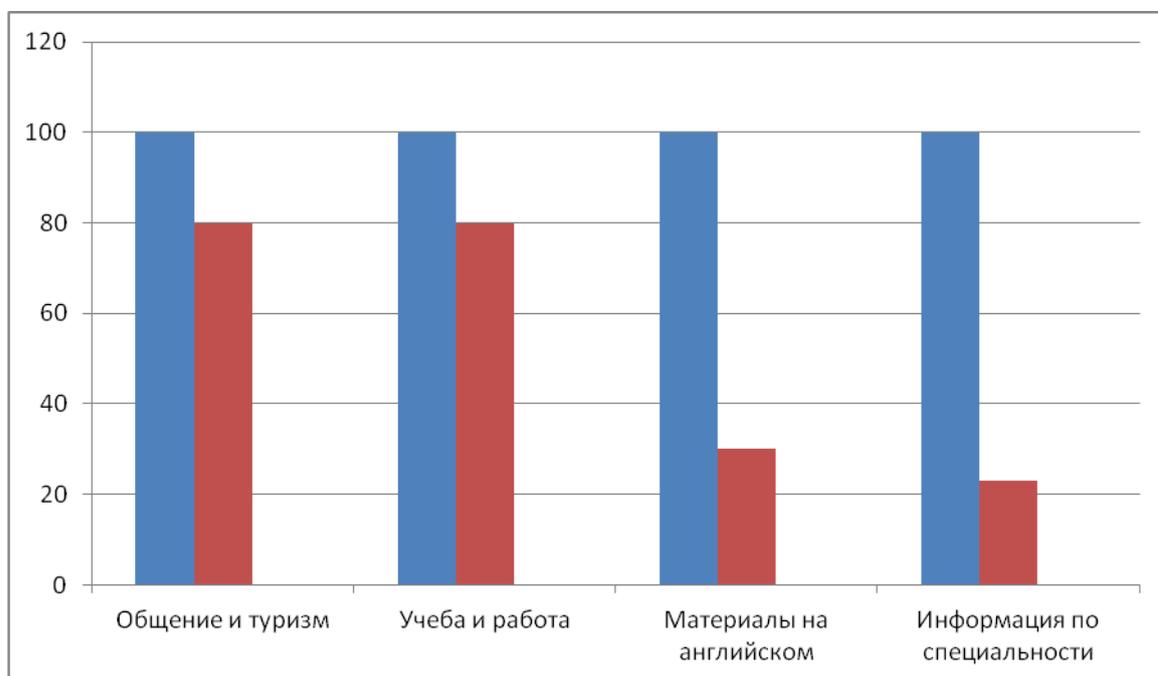
В вопросе о мотивации важно также понимать, что мотивирующие факторы могут меняться со временем, по достижении определенных задач и уровня успешности в освоении дисциплины. По мнению В.В. Халяпиной, мотивация должна являться неотъемлемой частью учебного процесса [Халяпина 2017].

Преподавателям иностранного языка внутренняя долгосрочная мотивация видится основной движущей силой обучения, и способы ее повышения влияют на успешность освоения дисциплины.

Подобно любому двустороннему взаимодействию, интерес и процесс обучения взаимосвязаны: не только интерес влияет на изучение иностранного языка, но и организация учебного процесса влияет на мотивацию. Исходя из этого, преподаватели призваны подробно изучить факторы, влияющие на мотивацию учащихся, поскольку эта ответственность полностью находится в зоне их компетенции и контроля.

Между тем практические наблюдения и литературные данные свидетельствуют о том, что учителям в ряде случаев трудно определить истинную мотивацию студента, специфические особенности мотивации, прису-

щие конкретной возрастной группе молодых людей. В этой связи небезынтересными оказались результаты анкетирования, проведенного среди студентов 3 курса Инженерно-строительного института, имеющих достаточный опыт изучения английского языка в неязыковом вузе. Среди факторов, мотивирующих к изучению английского языка на данный момент, абсолютное большинство студентов выбрали свободное общение на иностранном языке и туризм, а также возможность учиться и работать за границей, общаться с коллегами по бизнесу (80%). Следующее место в рейтинге мотивационных факторов занимает способность воспринимать фильмы, аудиозаписи, книги на языке оригинала (30%). Немаловажное значение для студентов также имеет способность воспринимать новую научно-техническую информацию от англоговорящих авторов по специальности (23%) и познавать культуру и историю англоговорящих стран.



Таким образом, данные результаты анкетирования позволят преподавателям глубже понять движущие силы познавательной деятельности студентов, расширить арсенал методов и приемов обучения, критично подойти к отбору преподаваемого материала. С другой стороны, сами студенты получили возможность задуматься о собственных мотивирующих и демотивирующих аспектах и осознать изучение языка как целенаправленное действие.

Так, осознанное взаимодействие обучающего и обучаемого дополняется пониманием смысла совместной деятельности, а психологические и педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что при наличии смысла обучения у учащихся растет успешность образовательной деятельности (например, ее результаты – запас и качество знаний, а также методы, приемы, усвоение знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, лучше его хранение, выше становится осознанность

учебного процесса, внимание учащихся лучше сфокусировано, повышается эффективность познавательной деятельности в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Халяпина В.В. Проблема поддержания мотивации у изучающих иностранный язык в языковом центре / В.В. Халяпина // Молодой ученый. – 2017. – № 17. – С.302-305.

### **TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE PRIORITY OF MOTIVATING FACTORS**

Е.Е. Tokareva, P.O. Ivanova

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg

This paper focuses on the possibilities to make the teaching process more effective considering the aspect of motivation. Some evidence is under consideration, which helps to identify the motives students have while studying with the aim of achieving the best results in joint efforts of a teacher and a student.

*Key words: motivation, demotivation, teaching a foreign language.*

*Об авторах:*

ТОКАРЕВА Елена Евгеньевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail: lentoka@yandex.ru*

ИВАНОВА Полина Олеговна – старший преподаватель, Высшая школа иностранных языков, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, *e-mail: pauline2000@yandex.ru*

УДК 372.881.111.1

### **РОЛЬ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Н.В. Чувилева

Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург

Статья посвящена проблеме эффективного обучения грамматике студентов технических вузов. В работе показана важность использования графических средств при анализе грамматических явлений, даны конкретные методические рекомендации по организации учебных и контрольных заданий, направленных на формирование грамматической компетенции студентов.

*Ключевые слова: преподавание иностранного языка, дедуктивный метод, индуктивный метод, графический комментарий, ментальная карта, грамматические умения и навыки.*

«Лексика – дура, грамматика – молодец» – этим лаконичным высказыванием русский языковед, академик Лев Щерба подчеркнул первостепенную роль владения грамматической составляющей языка для успешной

коммуникации. Знание грамматики «важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении» [Соловова 2010: 104].

Изучение грамматики традиционно предполагает два подхода – имплицитный и эксплицитный. В рамках имплицитного подхода обучение грамматике ведется без объяснения правил, в общем, используемые методы подразумевают аудирование грамматических образцов и их последующую имитацию. Отличие методов заключается в творческой наполняемости учебного процесса: от механического заучивания (например, вопросно-ответные предложения с низкой содержательной и речевой ценностью) до отработки изучаемых грамматических образцов в разнообразных коммуникативных играх и речевых «этюдах».

Этот подход широко используется на начальном этапе обучения детей и взрослых, когда грамматические явления достаточно просты для понимания и не требуют глубокого анализа, или участники образовательного процесса еще слишком малы для восприятия научной терминологии грамматических правил.

На продвинутом уровне изучения иностранного языка, как правило, в старшей школе и в ВУЗе, применяется эксплицитный подход, который предполагает обучение с объяснением грамматических правил и выражается в двух методах – дедуктивном (от общего – к частному) и индуктивном (от единичного – к общему). Последовать работы в рамках каждого метода отражена в таблице 1.

Принципиальным различием методов является позиция студента в учебном процессе. Дедуктивный метод предполагает изначально пассивное восприятие учебного материала с его последующей отработкой в упражнениях различного типа. Индуктивный метод сразу же ставит студента в активную позицию исследователя, стимулируя самостоятельное языковое наблюдение и развивая догадку по контексту. Последний метод, с одной стороны, способствуя лучшему запоминанию изучаемого материала, однако, имеет серьезный недостаток – неверно выведенное правило может приводить к устойчивым ошибкам.

Табл. 1

<b>Дедуктивный метод</b>	<b>Индуктивный метод</b>
Формулирование грамматического правила <b>преподавателем</b>	Анализ студентами грамматических образцов в тексте
Анализ студентами грамматических образцов в тексте	Формулирование правила <b>студентами</b>
Подстановочные упражнения	Подстановочные упражнения

Упражнения на трансформацию	Упражнения на трансформацию
Упражнения на перефразирование	Упражнения на перефразирование
Переводные упражнения	Переводные упражнения

В отечественной и зарубежной литературе дискутируется вопрос о преимущественном использовании дедуктивного или индуктивного метода при обучении грамматике. А.П. Пузанов в своем исследовании отмечает, что «результаты многочисленных экспериментов, проводившихся с целью выяснения приоритетности использования того или иного подхода, весьма отличны, и, соответственно, делаются разные выводы. Так, в пользу дедуктивного подхода высказываются Г. Сэлигер, Р. Эрлам, К. Чэстен, Ф. Вёдерхоф, Дж. Шерер, М. Вертхеймер, о преимуществе индуктивного подхода говорят К. Хэррон, М. Томаселло, М. Такимото, У. Резерфорд, Ш. Смит, в то время как К. Шэффер не обнаружила существенной разницы между двумя подходами, отметив лишь незначительную тенденцию в пользу индукции» [Пузанов 2016: 90].

Г. Сэлигер подчеркивает, что «разница между индуктивным и дедуктивным подходом — не в конечном результате, а скорее в средствах достижения этого результата» [Seliger 1975: 7], а дедуктивный подход представляется лишь как более короткий путь к достижению цели, и «если результат тождествен как в индуктивной, так и в дедуктивной обучающих стратегиях, первостепенным должен стать вопрос эффективности» [там же]. Очевидно, что правомерно говорить о взаимодополнении обоих методов и их разумном использовании с учетом конкретных особенностей обучения.

Наш опыт работы со студентами уровня А2 – В1 показал, что при ограниченном количестве учебных часов более продуктивным является дедуктивный метод изучения грамматики, при котором, имея изначально определенную теоретическую базу, студенты в последующем анализируют грамматические явления в рамках текста или предложения. Например, выбор той или иной временной формы глагола в подстановочных предложениях должен быть сделан студентом, основываясь на определении речевой ситуации, нахождении слов-маркеров и, наконец, выделении самой грамматической структуры в предложении. С тем, чтобы стимулировать всех студентов к участию в этой работе, полезно использовать графический комментарий при анализе грамматических упражнений на практических занятиях и при самостоятельной работе дома. Ниже представлен пример предложения, выполненного с графическим комментарием.

*I'll help (Future Simple) you. (a promise)*

В представленном примере видно, что при анализе предложения сту-

дент подчеркивает изучаемый грамматический материал, называет его и дает краткое описание речевой ситуации, которая предполагает употребление именно этой грамматической конструкции. При выполнении студентами контрольных работ по изученному грамматическому материалу традиционная запись правильного ответа была заменена нами на следующую таблицу 2.

Табл. 2

№	Answer	Tense	Explanation

В графе «Answer» студент записывал свой ответ, в графе «Tense» - название используемой временной глагольной формы, а далее, в графе «Explanation», давал краткое пояснение, почему он употребил ее в данном конкретном случае. Наблюдения за работой студентов в новом формате показали следующие отличия:

- увеличение времени выполнения работы за счет более внимательного прочтения заданий, к некоторым заданиям студенты возвращались по нескольку раз;
- более осознанный выбор временной формы глагола, который делался не на основе угадывания, а как результат осмысленного выбора после анализа речевой ситуации;
- меньшее количество ошибок в записи грамматических конструкций;
- четкое выделение в тексте слов-маркеров.

При последующей проверке работ графа «Explanation» оказалась очень полезной для анализа причин совершения тех или иных грамматических ошибок обучающимися, т.к. из записей стал очевиден ход их рассуждений. Это обстоятельство позволило в дальнейшем провести более качественный разбор со студентами неверных ответов, допущенных ими в контрольной работе.

В целом, использование графического комментария при анализе грамматического материала, если он делается систематически и без формализма, приучает студентов видеть грамматические явления в тексте, правильно называть грамматические конструкции, понимать и объяснять причины их употребления. На наш взгляд, непосредственно при объяснении грамматических правил также можно, и даже нужно, использовать средства графической наглядности. Традиционное конспектирование грамматического материала в большинстве случаев представляет собой механическое записывание студентами надиктовываемой преподавателем информации без должного осмысления и понимания. Это малоэффективно с точки зрения обучения и, кроме того, занимает значительное количество учебного времени. Выходом в сложившейся ситуации может быть представление материала в виде наглядной графической схемы, отражающей ключевые моменты грамматического явления. Примером может служить рисунок 1.

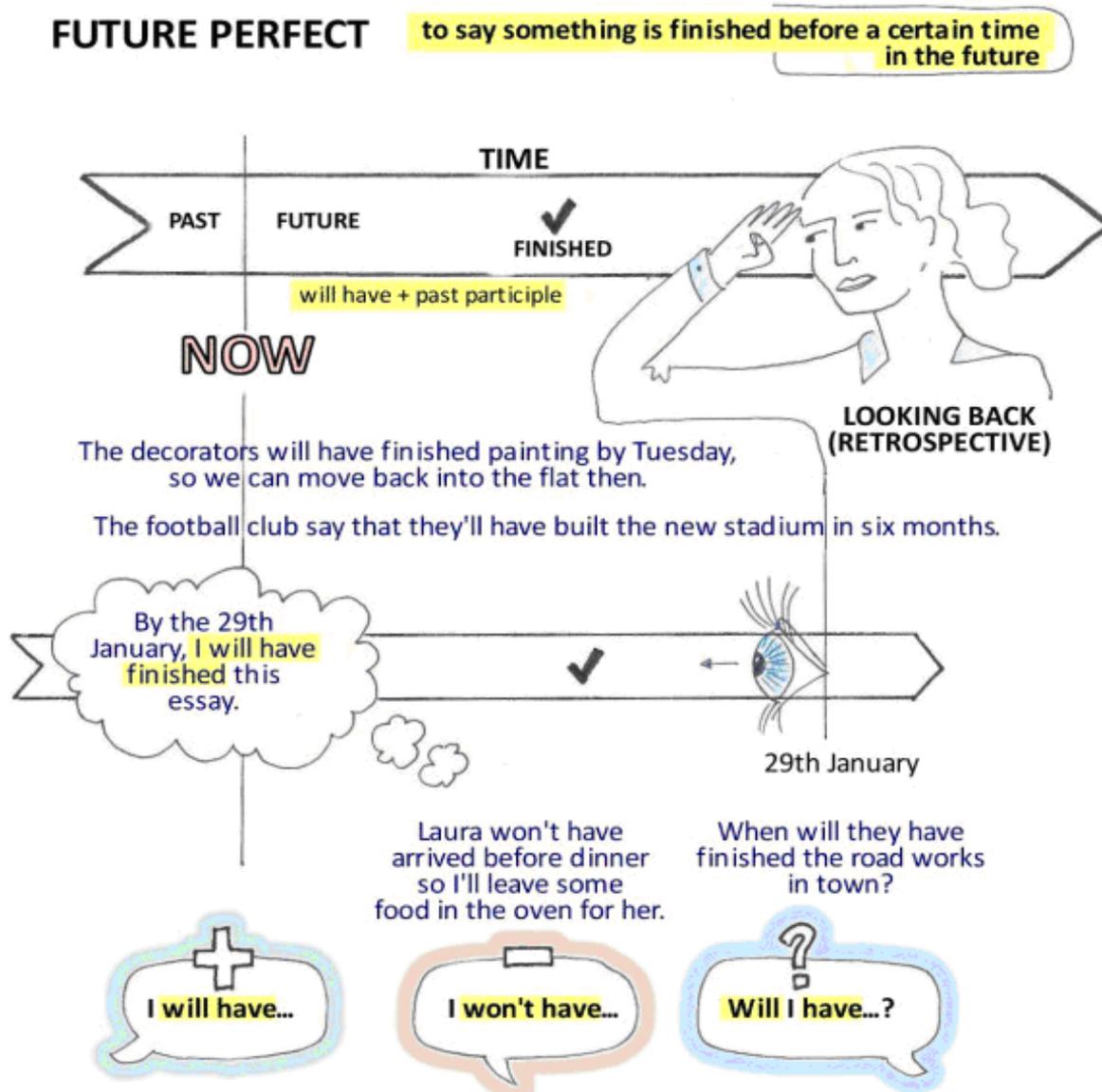


Рис. 1 Графическая схема «Future Perfect» [Blue http]

Такая подача информации сокращает время на объяснение и способствует лучшему усвоению материала, поскольку студенты вынуждены теперь не просто записывать получаемую от преподавателя информацию, а анализировать и осмысливать ее графическое отражение, при необходимости, добавляя свои собственные комментарии и замечания к разбираемой графической схеме.

Следующим шагом в этом направлении могут быть задания, в которых преподаватель, предлагая студенту к изучению текстовый грамматический материал, просит представить его в виде графического образа или ментальной карты. Этот вид работы крайне полезен, поскольку активизирует образное мышление обучающегося, развивает его способности к синтезу и анализу информации, обеспечивает лучшее понимание и запоминание. 'We draw not to transcribe ideas from our heads but to generate them in search of

greater understanding' – Мы рисуем не для того, чтобы переписывать идеи из наших голов, а для того, чтобы создавать их в поисках лучшего понимания. [Sousanis 2015:79].

Подводя итог, отметим, что не следует пренебрегать использованием графических средств наглядности при обучении студентов грамматическим аспектам английского языка. Они, несомненно, повышают качество усвоения учебного материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пузанов А.П. Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку / А.П. Пузанов // Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 89-98.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Политграфиздат, 2010. – 238 с.
3. Blue J. Redesigning Grammar: Graphic Frameworks in Grammar Focused Instruction [Электронный ресурс] / J. Blue. – URL: <https://visualartscircle.com/2017/07/16/redesigning-grammar-graphic-frameworks-in-grammar-focused-instruction/>
4. Seliger H.W. Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination / H.W. Seliger // IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1975. – № 13. – P. 1-18.
5. Sousanis N. Unflattening / N. Sousanis. – L.: Harvard Uni. Press. – 2015. – P. 54-79.

### **ROLE OF GRAPHICS IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR**

N.V. Chuvileva

Saint-Petersburg Mining University, Saint-Petersburg

The paper focuses on the problem of effective teaching English grammar to students of technical universities. The importance of using graphics in English language teaching is shown. A variety of tasks and activities for improving and developing students' grammar skills are described.

**Key words:** *teaching a foreign language, inductive method, deductive method, graphic representation, mind map, grammar skills.*

*Об авторе:*

ЧУВИЛЕВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета, *e-mail:* [chuvileva.n@mail.ru](mailto:chuvileva.n@mail.ru).

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

Х.А. Шайхутдинова

Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара

Актуальность статьи обусловлена поиском эффективных методов обучения немецкому языку как второму иностранному. Развитию коммуникативной компетенции в наибольшей степени способствует работа в малых группах. Цель статьи заключается в раскрытии технологии работы в малых группах, обосновании использования групповой работы на уроке иностранного языка как одного из эффективных методов, а также рассмотрении типичных заданий для групповой работы.

**Ключевые слова:** *эффективные методы, малая группа, сотрудничество, компетенции, коммуникативный подход, взаимодействие, интерактивное обучение.*

Происходящие на протяжении последних десятилетий изменения в нашей реальности, открытость общества, международные связи, возможность получения образования за рубежом и внедрение цифровых технологий в образовательный процесс мотивируют современных студентов к более активному изучению иностранных языков и открывают перед ними более широкие возможности для учебы и карьеры. Для современного этапа обучения характерно активное внедрение новых образовательных технологий с целью повышения качества обучения, которое, по справедливому мнению Н.Д. Гальсковой, зависит от эффективности инновационной работы в образовательной организации [Гальскова 2016]. Одним из эффективных методов обучения иностранным языкам является использование метода работы в малых группах на уроках иностранного языка. Данный вид работы позволяет наилучшим образом развить не только речевые компетенции, но и учащихся, формируя у них готовность к работе в команде, сотрудничеству и взаимодействию, что, несомненно, важно для будущей профессиональной деятельности.

В процессе преподавания немецкого языка как второго иностранного в вузе применяются различные режимы работы: фронтальный, индивидуальный, парный и групповой. Однако заметим, что из всего многообразия режимов работы чаще всего используется фронтальная и индивидуальная работа, реже – работа в парах, и совсем редко – в группах. Прежде всего, причиной этого служит значительная затрата времени и усилий преподавателя на организацию такой работы, а также необходимость предварительной работы преподавателя и учащихся к проведению такой работы. Между тем, работа в малых группах имеет большое значение как для овладения

языком, так и для выработки социальных навыков коммуникации и взаимодействия со своими коллегами по команде. Задача студентов не сводится к простому получению знаний и пополнению своего словарного запаса или совершенствованию навыков чтения и перевода текстов, а направлена на выработку умения свободно общаться на иностранном языке, взаимодействовать и сотрудничать с другими студентами и работать на общий результат. Функция преподавателя на уроке также меняется, трансформируясь из «транслятора знаний» в помощника и консультанта.

Итак, вслед за Е.И. Пассовым мы придерживаемся следующего определения «малой группы»: «Группа – это определенное количество учащихся – 3–5 человек, временно объединенных учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру» [Пассов 1998]. К проблеме групповой работы проявляли интерес многие методисты как за рубежом, так и в нашей стране [Вајаћ [http](http://); Mills 2013]. Как известно, Гете-институт, задача которого заключается в популяризации немецкого языка во всем мире, на протяжении многих лет применяет этот прием в работе с преподавателями на курсах повышения квалификации как в Германии, так и в России, обучая преподавателей немецкого языка эффективным способам развития коммуникативных языковых компетенций у учащихся и опираясь при этом на интерактивность и самостоятельность обучающихся [Winkler [http](http://)]. Зарубежные и российские учителя школ и преподаватели вузов также используют работу в малых группах [Funk 2014, Klippert 2005, Grossmann 2011, Акинъшина 2017]. Отмечается, что в последние 10-15 лет метод группового обучения стал одним из популярных [Скворцова 2016]. Например, группа авторов из двух Томских вузов разработала и подробно описала методику написания словарных диктантов по пройденным темам в малых группах [Казанцев 2015].

Авторы, исследовавшие метод работы в малых группах, выделяют преимущества и недостатки этой инновационной технологии [Meyer 1994, Байбородова 2016]. Среди преимуществ выделяются следующие:

- работа в малых группах позволяет учитывать подготовку и уровень знаний студентов и соответственно осуществлять индивидуальный подход и предоставлять возможность самостоятельной работы;
- активность учащихся в малых группах возрастает, так как они чувствуют себя комфортнее и не боятся высказывать свое мнение;
- развивается способность к использованию иностранного языка для устной и письменной коммуникации;
- развиваются навыки работы в команде (умение согласовывать, координировать свои речевые поступки и договариваться);
- развиваются определенные модели и правила коммуникации;
- углубляется понимание разговорного иностранного языка в различных ситуациях и контекстах;

- развивается соревновательность;

Недостатки при работе в малых группах могут иметь место, если нечетко поставлены цели, материал недостаточно полно отражает проблематику или не является актуальным, не организована правильная расстановка столов и само помещение непригодно для групповой работы, отдельные учащиеся доминируют над другими.

Л.В. Байбородова и другие авторы коллективной монографии отмечают, что групповая работа характеризуется как педагогическая технология, представляющая собой алгоритм целенаправленных, строго последовательных действий участников образовательного процесса, нацеленный на достижение намеченного результата [Байбородова 2016].

Создание малых групп происходит по-разному: спонтанно, по симпатиям учащихся, по желанию преподавателя, по интересу к теме или заданию. Майер отмечает, что хорошо составленная группа должна быть гетерогенной и состоять: а) из «сильных» и «слабых» учащихся; б) из представителей обоих полов; в) из представителей разных национальностей. Автор рекомендует составлять группы из 4 человек и так расставлять столы на уроке, чтобы преподаватель имел обзор и мог наблюдать за всеми учащимися. Прежде чем проводить групповую работу, по мнению Майера, необходимо выработать правила групповой работы с тем, чтобы правильно ее организовать. Правила могут быть следующими:

- одни студенты помогают другим и поддерживают их;
- каждый участник старается делать все, что в его силах;
- учитываются мнения всех участников группы;
- исключаются личные оскорбления и подавление;
- группа не отклоняется от заданной темы;
- во время работы обсуждаются ее отдельные этапы и происходит обмен мнениями;

- возникающие проблемы разрешаются [Meyer 1994]. Эти правила могут быть дополнены собственно выработанными правилами.

Рекомендуются следующие этапы работы: 1) подготовка, 2) проведение, 3) презентация (представление результатов), 4) оценка и обмен мнениями [Winkler [http](http://), Meyer 1994]. Все этапы требуют тщательной проработки. На этапе подготовки определяется тематика, готовится материал, лист с заданиями, составляются малые группы, вырабатываются правила, по которым будет проводиться работа, распределяются роли в группе, определяются цели и задачи работы и форма отчета. Необходимо также заранее подготовить все необходимое для работы: учебные пособия, раздаточные материалы, бумагу, ручки, маркеры, фломастеры, клей. На этапе проведения следует определить формы проведения заданий, ответственных за них учащихся и отводимое время. Часть заданий, например, поиск материала, может быть выполнена предварительно в форме самостоятельной работы. Презентация работы происходит, как правило, перед плену-

мом и она может быть представлена в различной форме. После представления всеми группами результатов работы осуществляется оценка и обмен мнениями. В этой оценке участвует не только преподаватель, но и все учащиеся имеют возможность высказать свое мнение. Важно выработать список клише и распространенных выражений, при помощи которых студенты могли бы оформить свою оценку и высказать, понравилась ли им та или иная работа, какие сложности были и что было интересного [Городникова 1998].

Заметим, что постановка задачи перед группой может иметь разный характер, однако в любом случае задача должна формулироваться четко, однозначно и понятно. Так, Майер предлагает различать: *закрытую, открытую и свободную постановку задач* перед группой (*geschlossene, offene und freie Arbeitsaufträge*) [Meyer 1994]. При закрытой постановке задачи преподаватель конкретно объясняет учащимся, что он от них ожидает. Такие задания необходимы, когда группа еще не приучена работать самостоятельно и метод групповой работы является новой, неосвоенной формой работы. Открытая постановка задачи ставится, когда у учащихся уже имеется опыт успешной групповой работы, в этом случае учащимся предоставляется свобода в выборе материала и методов обработки и презентации результатов. Свободная постановка задачи рекомендуется в том случае, когда учащиеся уже многократно работали в группах и могут сами определить тематику, найти необходимый материал и представить результаты работы.

По мнению Н.Д. Солововой, «ключевым элементом курса должна быть высокая степень интерактивности» [Соловова 2013:70]. Интерактивный подход в методике преподавания иностранным языкам пришел на смену коммуникативному подходу, суть которого сводилась к развитию коммуникативной компетенции. Основными чертами интерактивного обучения, по мнению Н.Л. Федотовой, являются: создание условий для активной коллективной речевой деятельности, включение эмоциональной памяти учащихся и снятие психологического барьера [Федотова 2018: 103]. Именно групповая работа представляет собой интерактивную модель обучения, предусматривающую непосредственное активное взаимодействие учащихся между собой [Гальскова 2004:157] и рассматриваемую как речевое взаимодействие двух или более людей в процессе общения. Особенности этого взаимодействия характеризуются, на наш взгляд, следующими моментами: пребыванием субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместным решением поставленной задачи, согласованностью в выборе средств и методов реализации решения задачи, совместным вхождением в близкое эмоциональное состояние, индивидуальной и коллективной ответственностью за результаты труда.

При работе в малых группах важен не результат и не скорость выполнения задания, а опыт взаимодействия и умение находить совместное ре-

шение. Приобретение социальной компетенции осуществляется за счет большей коммуникации друг с другом, умения выслушивать мнения других и находить компромиссы и совместные решения.

Работа в малой группе, на наш взгляд, возможна на любом этапе: как в начале, так и в середине или заключительной части проработки определенной темы. Работать можно над различными аспектами немецкого языка: лексикой, грамматикой, стилистикой и пр. Причем, работа в группах может быть фрагментом продолжительностью от 5 минут и более, либо занимать все время урока. Для начала рекомендуется отводить на определенные задания небольшие фрагменты урока, постепенно удлиняя время и набор заданий. По прохождению темы можно посвятить весь урок итоговому контролю и проверке усвоения темы, предложив учащимся творческие задания в рамках пройденного материала с тем, чтобы они могли применить усвоенную лексику, грамматику на новом материале. Студентам следует также предоставить право свободного выбора темы или материала исследования.

Ниже мы рекомендуем виды работ над различными аспектами языка: лексикой, грамматикой, синтаксисом, которые были апробированы на уроках немецкого языка на первом году его обучения:

**Работа над лексикой:**

- перевести слова с карточки (с русского на немецкий язык и обратно);
- соотнести слова с картинками;
- составить ассоциогамму к ключевому слову/теме (например, «Die Familie», «Mein Frühstück», «Die Wohnung», «Die Stadt»);
- подобрать синонимы/антонимы (на карточках);
- подобрать прилагательные к существительным или существительные к глаголам;
- вставить пропущенные слова в тексте с пробелами;
- подобрать рифму к стихотворению/песне;
- решить кроссворды;
- составить глоссарий по определенной разговорной теме;

**Работа над грамматикой:**

- вставить пропущенные формы в тексте;
- выполнить тест на определенную тему;
- найти в тексте изучаемые формы и явления (презенс, возвратные глаголы, модальные глаголы, сложные существительные, прилагательные и наречия, разговорные клише и др.);
- составить из сложносочиненных простые предложения;
- соотнести карточки (напр., прилагательные с существительными, соединить разные части сложного существительного и др.);
- составить предложения из отдельных слов (с прямым и обратным порядком слов, вопросительные с вопросительным словом и без него);
- составить предложения на определенное грамматическое явление;

- распределить слабые и сильные глаголы по двум конвертам, придумать с ними предложения.

При работе над текстами, например, можно сочетать работу над лексикой и грамматикой соответствующего параграфа в учебнике:

- вставить пропущенные слова;
- произвести замену слов на синонимы;
- продолжить предложения;
- составить карту текста для его пересказа;
- дать характеристику героям сюжетного рассказа;
- пересказать текст поочередно (каждый говорит по одному предложению);
- разбить текст на составляющие фрагменты и озаглавить разделы;
- составить вопросы к тексту и предложить ответить на них участников других малых групп (при условии, что все участники малых групп получают одинаковые тексты).

На первых этапах работы это должны быть несложные тексты и простые задания. По мере более активного применения метода работы в малых группах задания могут усложняться. Здесь важно преподавателю осознавать уровень подготовки студентов и стараться предъявлять им такие задания, с которыми они могут справиться.

На основании нашего опыта мы предлагаем также определенные виды работ для различных видов деятельности:

**Устная речь (говорение):**

- Составить полилоги по заданной теме (3-4 чел.).

Например, по теме «Семья» можно предложить следующие задания:

А) Рассказать о друге (*представить нового студента своим друзьям или нового друга/новую подругу своей семье*);

Б) *Обсудить семью известной личности (высказать свои предположения относительно возраста, внешности, хобби членов семьи)*;

В) *Показать друзьям семейный альбом с фотографиями и рассказать им о членах своей семьи, ответить на возможные вопросы друзей.*

По теме «*Мой город*» можно предложить студентам показать свой город иностранным друзьям/гостям, причем не только в виде презентации, но и провести реальную экскурсию по городу.

- Составить связную историю из серии картинок или карикатурных рисунков (с опорой на ключевые слова)

- Взять интервью у одного из участников группы, предоставив ему определенную роль (иностранного студента, прохожего, журналиста и т.д.)

- Провести небольшую дискуссию по теме в малой группе (3-5 человек). При этом важно распределить роли в группе: ведущий, группа участников «за» и «против», эксперты. Дискуссия должна отвечать актуальной теме и содержать спорные утверждения. До проведения дискуссии необходимо отработать необходимые для данной ситуации разговорные клише и

необходимую лексику [Городникова 1998].

**Чтение:**

- Соотнести карточки предложений, разбитых на две части – начало и конец
- Соотнести разрозненные абзацы текста (найти продолжение абзаца)
- Написать вопросы к тексту
- Выделить изучаемые грамматические конструкции (презенс, претерит и т.д.) и составить с ними новые предложения
- Выписать ключевые слова, обороты, клише.
- Составить карту текста для краткого пересказа
- Придумать продолжение сюжетного текста

**Письмо:**

- Заполнить пропуски (буквы, слова)
- Найти ошибки в тексте и исправить их
- Написать словарный диктант (можно организовать как соревнование двух/трех команд, пишущих слова по эстафете: каждое слово пишет один из участников команды). Писать можно либо на доске, разделенной на две/три части, либо сидя за столами и передавая друг другу один общий лист со словами.
- Составить список дел на завтра; список достопримечательностей, которые необходимо осмотреть; список продуктов, которые необходимо купить в супермаркете и т.д.
- Написать email другу/подруге

**Аудирование:**

- ответить на вопросы к видеофильму
- задать вопросы к содержанию видеофильма
- озвучить видеофильм (при повторном его показе без озвучки)
- обсудить в своей группе содержание видеофильма и впечатление от него

Приведенные выше формы работы по различным аспектам деятельности на уроке могут быть предложены как для закрытой, так и с некоторыми оговорками, для открытой постановки задачи. Что же касается свободной постановки задачи, то она возможна в сильных группах ближе к концу года, когда учащиеся уже приучены работать в малых группах, у них выработаны правила, и они могут самостоятельно решать, какой материал и где найти, как его подать, и как распределить роли между участниками. Так, например, по теме «Город и его достопримечательности», можно предложить студентам подготовить презентацию (Power Point), причем можно предложить свободную постановку задачи: каждая малая группа может выбрать свой город: либо город России, либо город Германии, Австрии. Студенты в группах распределяют задания между собой и в случае затруднений обращаются к преподавателю. Цель работы заключается в том, чтобы сделать информативную презентацию (Power Point) рассказать

общие сведения о городе и ее достопримечательностях. Можно включать в презентацию свои фотографии, свои личные впечатления от поездки в какой-либо город.

Заметим, что подобные итоговые уроки можно проводить и по другим темам, как на первом, так и втором или третьем курсе. Причем, это может быть не всегда презентация, но и другие формы отчета: выставка, интервью, коллаж, дискуссия, ролевые игры и др., возможно также сочетание нескольких форм представления итогов работы.

Таким образом, по результатам нашего опыта проведения работы в малых группах мы пришли к выводу, что налицо определенные преимущества групповой работы по сравнению с индивидуальной работой. Они заключаются, в частности, в следующих моментах: одновременно большее число обучающихся может говорить на иностранном языке; успевающие студенты помогают неуспевающим студентам, формируя отношение взаимопомощи и сотрудничества; улучшается психологический климат; вырабатывается самостоятельность в выполнении определенных видов работы; повышается учебная и познавательная мотивация, снимается страх говорения на иностранном языке; повышается чувство ответственности, т.к. от индивидуальной работы каждого зависит общий успех группы. Работа в малых группах позволяет применить дифференцированный подход и развивать социальные навыки обучающихся, что важно для дальнейшей профессиональной жизни. Большинство учащихся считают работу в группах интересной и продуктивной. Трудность работы в малых группах заключается в том, что студенты испытывают нехватку словарного запаса и умения грамматически корректно оформлять свои мысли. Также не все студенты активно участвуют, некоторые выполняют лишь малую часть работы, полагаясь на более сильных студентов. Тем не менее, подводя итог вышесказанному, мы делаем вывод о важности периодической смены фронтальной и индивидуальной форм работы на групповую, что способствует более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции и формированию личности студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акиньшина И.Б. Групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / И.Б.Акиньшина, А.А. Колесникова // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. –2017. – № 14 (263). – Вып. 34. – С.138-147.
2. Байбородова Л.В. Групповая работа на занятиях по иностранному языку: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Л.В. Байбородова, Н.Н. Касаткина, С.В. Данданова. Под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 101 с. – URL: [https:// elibrary.ru/download/elibrary\\_27554416\\_31925637.htm](https://elibrary.ru/download/elibrary_27554416_31925637.htm)
3. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: методическое пособие / Н.Д. Гальскова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
4. Гальскова Н.Д. Проблемы качества языкового образования // Качественное образование: проблемы и перспективы / Н.Д. Гальскова – Сб. научн. статей. – М: Московск. гор. пед. ун-тет, 2016. – С. 50-59.

5. Казанцев А.Ю. Применение метода группового обучения на занятиях по английскому языку в неязыковом высшем учебном заведении / А.Ю. Казанцев, Г.С. Казанцева, М.Е. Кругликова // GAUDEAMUS IGITUR. – Томск: Изд-во: ООО «СТТ». – 2015. – №3. – С. 25-28.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – 223 с.
7. Скворцова Е.Е. Групповые технологии в обучении иностранному языку / Е.Е. Скворцова, М.Г. Есина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула. 2016. – № 1(17). – С. 99- 104.
8. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е.Н. Соловова // Вестник МГИМО.– 2013. – № 6. – С. 67-70.
9. Федотова Н.Л., Васильева А.В. Особенности организации интерактивного обучения иностранным языкам / Н.Л. Федотова, А.В. Васильева // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск: НГПУ. – 2018. – № 3(51). – С. 98-105.
10. Bajah S.T. Teach your best [Электронный ресурс] / S.T. Bajah // A Handbook for University Lecturers (DES, 387 p.) Chapter 5. Methods of teaching and learning, small group teaching URL: <http://www.nzdl.org/gsdmod?e=d-00000-00>
11. Funk H. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Ch. Kuh, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R.E. Wicke / unter Mitarbeit von J.R. Brede. – München: Klett-Langenscheidt. Goethe-Institut, 2014. – 184 S.
12. Grossmann S. Mündliche und schriftliche Anweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 83. – Frankfurt a. M: Lang, 2011. – 401 S.
13. Klippert H. Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht / H. Klippert. – Weinheim: Verlag: Beltz, 2005. – 293 S.
14. Meyer H. Gruppenunterricht / H. Meyer // H. Meyer. Unterrichtsmethoden. Bd. 2. Frankfurt a. Main, 1994. – S. 238-270.
- Mills D. Small Group Teaching: a Toolkit for Learning [Электронный ресурс] / D. Mills, P. Alexander. The Higher Education Academy. – March 2013. – URL: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/small\\_group\\_teaching\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/small_group_teaching_1.pdf)
15. Winkler M. Arbeiten und Unterricht mit Großgruppen für DaF [Электронный ресурс] / M. Winkler // Lehrerfortbildungsseminar Goethe-Institut Rabat/Casablanca (21.-25.03.2011). Seminar. Berlin. – URL: <http://www.goethe.de/ins/ma/rab/pro/pasch/dok/dok.pdf>

#### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

16. Городникова М.Д. Немецко-русский словарь речевого общения / М.Д. Городникова, Д.О. Добровольский. – М.: Русский язык, 1998. – 332 с.

### **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

Kh.A. Shaikhutdinova

Moscow City Pedagogical University (Samara branch), Samara

The relevance of the article is due to the search for effective methods of teaching German as a second foreign language. The development of communicative competence is most efficient in small groups. The purpose of the article is to reveal the technology of work in small groups, justify the use of group work at a foreign language lesson as one of the most effective methods, as well as consider typical tasks for group work.

*Key words: teaching a foreign language, German, effective methods, a small group, cooperation, competences, communicative approach, interaction, interactive training.*

*Об авторе:*

ШАЙХУТДИНОВА Халида Абдрахмановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Самарского филиала Московского городского педагогического университета, *e-mail*: lidia\_sch@mail.ru



**Иностранные языки:  
лингвистические аспекты**

*М.В. Беловенцева*

*Н.К. Иванова*

*А.В. Малышева*

*Е.А. Романова*

*Н.А. Слобожанина*

*О.В. Токарева*

*Н.П. Трайковская*

*Н.Н. Трунченкова*

*Н.Н. Шацких*

## **НЕЗДОРОВАЯ ПИЩА: ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ НА ЯЗЫКЕ ГАСТИКИ**

Н.К. Иванова

Ивановский государственный химико-технологический университет,  
Иваново

В статье, на основе словарных материалов, рассматриваются в ракурсе Food Studies и гастрософии особенности номинации на английском языке пищевых практик, связанных с употреблением нездоровой пищи (fast food, street food, junk food) и нарушением режима правильного питания под воздействием внешних факторов: темпа жизни, межкультурной коммуникации, глобализации.

**Ключевые слова:** пищевая культура, гастрономическая лексика, трансформации в практиках питания, неологизмы, еда в межкультурной коммуникации.

Пищевая культура – важнейшая составляющая культуры в целом, поскольку она связана с общественными и межличностными отношениями, культурами и ритуалами, религиозными представлениями, национальным самосознанием и т.д. Это определило в последние годы возникновение интереса ученых, работающих в разных направлениях гуманитарных исследований, к истории еды и традициям питания народов мира, к изучению еды в аспекте межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, как пространства диалога культур. Обосновывая необходимость объединения исследователей (историков, этнографов, философов, культурологов, лингвистов и др.) в рамках формирующейся науки гастрософии, А.В. Павловская пишет: «Еда – это важнейший фактор социальной, политической, экономической и культурной жизни человека. Она составляет базис международной интеграции и глобализации. <...> Ничто не создает такого негативного образа народа, как описание его неприятных пищевых привычек. С другой стороны, многие народы вполне осознанно, на государственном уровне, используют свои гастрономические традиции для создания позитивного представления о своей стране. Еда завоевывает страны и народы без оружия, она является проводником чужих идеалов и ценностей» [Павловская 2015: 9].

В настоящей статье на основе словарных материалов Cambridge Advanced Learner's Dictionary [CALD 2012], Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [MEDAL 2007], Random House Webster's Collegiate Dictionary [RHCD 2000], Word Spy Dictionary of the New Words [MacFedries http] будут проанализированы некоторые англоязычные номинации, относящиеся к описанию вредных пищевых привычек, нездоровой пищи. Эти номинации – важная составляющая языка гастрики, который, как отмечается в одном из исследований стереотипов гастрики как кода культур, «является

важным и надежным проводником не только в мир прошлого, но и в мир будущего» [Миньяр-Белоручева 2017: 115].

Язык постоянно ищет лаконичные и экспрессивные средства выражения для описания новых пищевых продуктов, новых практик приема пищи. К уже известным словам или их значениям (в наших примерах год появления слова указан на основе словарных данных) постоянно прибавляются новые, что оперативно регистрируется в электронных словарях неологизмов. Наше изучение этой проблемы позволило прийти к выводу, что основным источником возникновения новых номинаций является американский вариант английского языка, из которого пищевые неологизмы обычно переходят не только в другие варианты английского языка, но и в другие языки, в том числе – в русский (см., например, название блюд на русском языке в меню российских ресторанов быстрого питания KFC, Burger King, MacDonald's и др.) [Иванова 2016].

Важно также отметить, что языковым и социокультурным «фоном» возникновения новых номинаций исследуемого типа является распространявшаяся в последние годы тенденция к здоровому питанию, увлечение полезными диетами и, как следствие, стремление вербально разграничить пищу полезную и вредную, «живую» и «мертвую», натуральную (*organic*) и искусственную. Так, в противоположность «быстрой еде», **fast food**, завоевавшей к настоящему времени весь мир, постепенно оформилось международное философско-экологическое движение **slow food** (его символ – змея). Оно выступает под лозунгом: «распространять и прославлять разнообразие кулинарных традиций и пищевую культуру, выступать за экологически здоровое производство, восстановление обеденного стола как места удовольствия и социального взаимодействия» (*перевод мой – Н.И.*) [MacFedris [http](http://)].

Обратим также внимание, что понятие фаст фуд, прочно вошедшее в русский язык для обозначения быстрой, нездоровой, уличной еды и т.д., в английском языке не имеет явной отрицательной коннотации, и ключевым признаком, как видно из словарного определения, является именно быстрота приготовления или обслуживания:

Fast food, noun (1951) hot food such as a BURGER that is quick to cook or is already cooked and is therefore served very quickly in a restaurant [CALD: 514].

Кроме того, выделяют еще категорию **street food**, т.е. еду, которую можно купить и съесть на улице, во время массовых мероприятий и т.д. К ней относится в Англии, например, *fish and chips* – жаренная в растительном (или сливочном) масле рыба с картошкой, распространенное, вкусное, но весьма вредное блюдо. Согласно данным, приведенным в статье Г.Е. Смирновой о британской национальной кухне, в этой стране имеется несколько тысяч специализированных пунктов по изготовлению *fish and chips*, продаваемых миллионными порциями, но «потребление англичана-

ми большого количества жареной еды, содержащей акриламид, подводит нацию к рекордным в истории результатам по количеству раковых опухолей, сердечно-сосудистых заболеваний и бесплодия» [Смирнова 2015: 339].

В США, как известно, популярным видом уличной еды является hot dog – закрытый бутерброд в виде булочки с сосиской из дешевого мяса, приправленной кетчупом, либо майонезом, горчицей, иногда – овощами и т.д. Фарш для сосисок обязательно подкрашивается для получения ярко-красного цвета энокрасителем [Kreig 2015: 139].

Вредные качества пищи (много калорий, низкая питательная ценность, большое количество консервантов) ассоциируются также с junk food, о чем свидетельствуют и словарные дефиниции:

**Junk food** - food that is high in calories but low in nutritional content [MEDAL 2007: 818]; food that is unhealthy but is quick and easy to eat [CALD 2012: 782].

В американском словаре Random House называются и типичные «представители» вредной пищи – картофельные чипсы и конфеты (potato chips and candies, that is high in calories and of little nutrient value [RHWCD 2000: 717]).

Несомненно, что своим порождением понятие «мусорная еда» обязано новым тенденциям в пищевой культуре, девальвации еды как ценности, как наслаждения, что еще в 60-е годы XX века проявилось в популярности кулинарных магазинов или ресторанов, где можно было приобрести и унести с собой готовую еду – takeaway:

Takeaway (*амер. takeout*) – a meal cooked and bought at a shop or restaurant but taken somewhere else, often home, to be eaten [MEDAL 2007: 1525].

Ускорившийся темп жизни современного человека, желание не тратить время на приготовление и употребление пищи, новые досуговые практики (ночные клубы, многочасовые фестивали – музыкальные, спортивные, гастрономические и др.) привели, как было отмечено ещё в 1992 г., к нарушению традиционных правил и к трансформации режимов питания (см. цитату): к поздним завтракам, совмещенным с обедом; к предпочтению холодных закусок; к выбору «быстрых» блюд различных национальных кухонь и т.д.:

It's almost as if a *Dr. Frankenfood* has created a customer creature with superhuman demands: To eat appetizers for dinner, entrees for appetizers, ethnic foods for breakfast and breakfast any time of day.

Nancy Ross Ryan, "Reinventing the meal," *Restaurants & Institutions*, March 11, 1992. (MacFedris <http://>)

Небывалое распространение автомобилей как личного транспорта, пробки на дорогах, многочасовая работа на компьютере в офисе или дома, длительные просмотры телепередач и т.д. привели к появлению феномена **one-handed food**, т.е. большого разнообразия сэндвичей, гамбургеров,

пиццы, сэндов, чипсов и т.д., всего того, что можно есть одной рукой прямо за рулем (carfast или dashboard breakfast) или за рабочим столом (al desko, deskfast).

Приведенная ниже цитата, кроме указания на проблему принятия пищи совместно с другими действиями и те преимущества, которые видят в этом 3.500 опрошенных, показывает, как язык ищет новые номинации для новых пищевых практик (ср. в цитате: ‘commuter food’, ‘finger food’, ‘no-think food’), а кроме того, она содержит имя возможного автора неологизма:

More Americans than ever are trying to ‘eat and ...’ - eat and walk, run, read, work or watch television, or even drive a car. They need what market researchers call ‘commuter food’, ‘finger food’ or ‘no-think food’. Mona Doyle, president of the Consumer Network in Philadelphia, which monitors the attitudes of 3,500 shoppers, calls it ‘one-handed food.’ Ideally, she said, it requires no utensils and does not drip, crumble or demand inordinate attention on its path from hand to mouth.

Trish Hall, “Now, Food For the Otherwise Engaged,” *The New York Times*, April 15, 1987 (MacFedris [http](http://)).

Для жителей пригородов, у которых много времени занимают поездки на работу и с работы, ожидание в пробках и т. д. были разработаны специальные упаковки с кашами и супами, которые можно удобно и безопасно разместить в машине в углублении для чашек – cup-holder cuisine. Приверженцы dashboard dining (букв. *обед за панельной доской в автомобиле*), или mobile stomachs, являются целевой группой для производителей подобной еды, которые борются не за долю на рынке (market share), а за stomach share. Как известно, технологии изготовления этих недорогих концентратов таковы, что большое количество консервантов и трансжиров, содержащихся в них, может вызвать аллергию. Подобную еду, как указывается в списке новых слов из сферы «Здоровье и диеты», Кембриджского словаря английского языка, называют trigger food – a food that causes someone to have an allergic reaction [CALD 2012: 1556].

Примечательно, что в начале 2000-х годов новое значение, относящееся к пищевым практикам, приобрел и глагол to graze:

*Informal to eat small amounts of food many times during the day instead of sitting down to eat meals at particular times [CALD 2012: 630] (ср. русск. «перекусы»).*

На наш взгляд, интересна цитата, иллюстрирующая понятие grazing, приведенная в словаре Word Spy, поскольку в ней перечисляются различные виды распространенных закусок (*appetizers*), причем, пришедших из национальных кухонь (*такос, начос, буррито* и т.д.):

Grazing fare - tacos, taco burgers and taco salads, nachos, chilaquiles (chips mixed with various ingredients), burritos, quesadillas and variations of these - dominate the menu.

Rochelle Koff, “San Loco is a fun, funky and frugal taco joint,” *The Miami Herald*, June 8, 2001 (MacFedris [http](http://)).

Еще один важный фактор появления новых слов для описания нездо-

ровой и вредной пищи – новые агротехники и технологии изготовления генномодифицированных продуктов питания. Эти новые продукты – более дешевые, но менее полезные для здоровья, получили наименование Frankenfood (*Frankenstein + food, 1999*) – Food derived from genetically modified plants and animals (MacFedris [http](#)).

Так, приблизительно с 90-х годов XX в. в печати появились сообщения о генномодифицированных и/или гибридных овощах, фруктах, крупах, молочных продуктах, мясе, например: golden rice – рис желтого цвета с бета-каротином для продуцирования витамина А; plumcot (50% plum + 50% apricot), pluot (75% plums + 25% apricots); broccoflower (*broccoli + cauliflower*); томатто (tomato + tobacco); yogurt smoothie – йогурт с добавлением 20 витаминов и минералов, белков сыворотки и набора ароматизаторов для придания продукту «ягодного вкуса» (клубничного, малинового, персикового и т. д.) [MacFedris [http](#)].

Трансгенные продукты и фермерские технологии их выращивания, пришедшие в Европу из США и вызвавшие протестные движения потребителей и экологов, торговые войны и т.д., получили в английском языке название farmageddon ('the conflict over the safety and health benefits of genetically modified foods'), поскольку они угрожают не только экологии, но и человеку [MacFedris [http](#)].

Как показывают приведенные в словаре Word Spy цитаты, ГМО применяют для усиления вкуса и сокращения издержек производства, однако, часто, например, мясо животных или птицы, теряет часть вкусовых свойств и питательной ценности. Так, в отличие от обычной свинины, трансгенная имеет мало жира, следовательно, больше мяса на фунт, что приносит большую прибыль. Однако в дорогих ресторанах подают heirloom pork («from a breed of pig that has remained genetically stable for many generations»). Существуют также словосочетания *heirloom chicken, heirloom cattle, heirloom cows*, (2002) [MacFedris [http](#)].

Крайне нежелательным, но обычно присутствующим, ингредиентом, не указываемым на этикетках некоторых продуктов, являются трансжиры *stealth fats*:

The other bad kind, trans fats, are what experts call the "stealth fat," hidden in many cookies and crackers and most margarines

Al Hinman & Laurie Dhue, "Research Shows Some Fat May be Healthy," CNN, November 20, 1997 (MacFedris [http](#)).

Нездоровой пищей, особенно для детей, современные диетологи считают pink slime – массу, приготовленную из низкокачественных субпродуктов, мясных обрезков, обработанную аммиачным газом и добавляемую в фарш. В 2012 г., по сообщению американских газет, этот суррогат мяса был исключен из меню школьных столовых. Примечательно само название, которое включает цвет (розовый, отличающийся от цвета натурального мяса) и указание на субстанцию, причем, с коннотативно-заряженным

словом *slime* («слизь»).

Имитации мяса на основе сои и белков, а также мясо, выращенное в пробирке из тканей животных, называют *shmeat* (*sheet+meat*), *victimless meat*.

Таким образом, проведенный по словарным источникам анализ номинаций показывает, что с лингвистической точки зрения, язык ищет и находит, часто избыточно, через ряд синонимов, специальные выражения для изменившихся пищевых практик, для экспрессивного выражения, иногда обращаясь к прецедентным явлениям в национальной или мировой культуре.

С другой стороны, стимулом к новым языковым номинациям являются внешние факторы: социально-культурные, экономические, технологические и др., приводящие к определенным трансформациям в национальной пищевой культуре. Важное влияние на изменение рациона и режима питания оказывает глобализация, в условиях которой блюда национальной кухни часто заменяются на иностранные. Наглядным примером этого процесса, в том числе и в нашей стране, является активное распространение фаст фуда: через сети ресторанов быстрого питания, рекламу, торговые сети и т. д. Время как главная ценность человека, живущего в современном мире, вытесняет еду как ценность и наслаждение, определяя ежедневную ориентацию на пищу нездоровую, но быструю, удобную для употребления в действии или во время работы. В качестве «быстрой еды», «перекусов» часто используются блюда, заимствованные из разных национальных кухонь мира, что подтверждает мнение А.В. Павловской, что «фастфуды, вытесняя национальные традиции, объединяют людей в некое единое мировое пространство» [Павловская 2015: 10]. Остается, однако, сожалеть, что такой рацион питания и такая пища не приносят пользы нашему здоровью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н.К. Неологизмы в англоязычном гастрономическом дискурсе: опыт анализа (на материале электронного словаря WordSpy.com) / Н.К. Иванова, К.А. Врыганова // Язык. Текст. Дискурс. – Ставрополь, 2016. – № 14. – С. 289-298.
2. Миньяр-Белоручева А.П. Стереотипы гастики как отражение кода культур / А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровская // История еды и традиции питания народов мира. - Москва: Центр по изучению взаимодействия культур, 2017. – С. 114-127.
3. Павловская А.В. Нужна ли нам наука о еде? / А.В.Павловская // Еда и культура. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур, 2015. – С. 7-42.
4. Смирнова Г.Е. Современный взгляд на британскую национальную кухню / Г.Е.Смирнова // Еда и культура. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур, 2015. – С. 330-344.
5. Kraig В. The American Hot Dog / В.Kraig // Еда и культура. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур, 2015. – С. 132-140.

#### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 1699 p. (CALD).
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford: Macmillan Publishers

Ltd. 2007. – 1748 p. (MEDAL).

8. Random House Webster's Collegiate Dictionary. – N.Y.: Random House, 2000. – 1522 p. (RHWCD).
9. MacFedries P. Word Spy Dictionary of the New Words [Электронный ресурс] / P.MacFedries. – URL: <http://www.word-spy.com>.

## **UNHEALTHY FOOD: PECULIARITIES OF DESCRIPTION IN THE LANGUAGE OF GASTIKA**

N.K. Ivanova

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo

In the paper, on the basis of the dictionary materials, in the Food Studies and Gastroscopy perspectives, some nomination features in English of the food practices related to the application of the unhealthy foods (fast food, street food, junk food) and violation of the proper nutrition under the influence of external factors (life tempo, intercultural communication, globalization, etc) are considered.

*Key words: food culture, gastronomic vocabulary, nutrition practices transformation, neologisms, food in intercultural communication.*

Об авторе:

ИВАНОВА Наталья Кирилловна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и лингвистики Ивановского государственного химико-технологического университета; *e-mail*: [nkii-suct@mail.ru](mailto:nkii-suct@mail.ru)

УДК 811.111:546-3

## **ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ТАБЛИЦА Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА: АНАЛИЗ ВАРИАНТНОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ** (по материалам словаря English Pronouncing Dictionary Д. Джоунза)

Р.В. Кузьмина

Ивановский государственный химико-технологический университет,  
Иваново

В статье проводится анализ принципов регистрации в орфоэпическом словаре EPD Д. Джоунза фонетических вариантов названий химических элементов, входящих в Периодическую таблицу Д.И. Менделеева. Исследование показало, что 104 элемента (из 118) зафиксированы в словаре, 14 – нет. Большинство химических терминов представлены в EPD с несколькими британскими и / или американскими вариантами произношения, что говорит о динамике произносительной нормы в британском и американском английском.

*Ключевые слова: Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева, орфоэпический словарь Д. Джоунза, произносительная норма, британские и американские фонетические варианты, транскрипция*

В 2019 году в России отмечают два выдающихся события: 185-летие со дня рождения великого ученого, общественного деятеля и патриота Дмитрия Ивановича Менделеева (1834–1907) и 150-летие открытия Периодического закона химических элементов. Юбилейные даты стали хорошим поводом для написания статьи, посвященной памяти Д.И. Менделеева и его Периодическому закону, но через призму не химической, а лингвистической науки.

Предметом нашего исследования являются варианты произношения названий 118 химических элементов, входящих в Периодическую таблицу Д.И. Менделеева, зарегистрированные в словарях Д. Джоунза: *English Pronouncing Dictionary* и *Cambridge English Pronouncing Dictionary* [Jones 1997; Jones 2011]. Выбор словаря *English Pronouncing Dictionary* обусловлен тем, что уже целое столетие (а первое издание вышло в 1917 году) «он остается самым авторитетным орфоэпическим справочником, широко применяющимся для обучения фонетике английского языка как его носителей, так и иностранцев – он многократно издавался и переиздавался во всех странах мира» [Кузьмина 2017: 240].

Говоря о последнем, 18-ом издании словаря *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, Н.К. Иванова отмечает, что «это универсальное лексикографическое произведение сочетает в себе орфоэпический словарь, фонетическое пособие, справочник по фонетической терминологии. Словарь включает более 230 000 единиц <...>, представленных в широком спектре вариантности: социальной, национальной, локальной, генеративной, профессиональной и т.д. Это дает возможность проводить на его основе интересные фонетические исследования, посвященные актуальным проблемам изучения звучащей речи, орфографии, изучать вариантность в написании и произношении, омонимию, проводить сопоставительные исследования» [Иванова 2017: 239]. Именно вследствие полноты отражения произносительной вариантности EPD (или CEPD) является основным источником лингвистического анализа в работе.

Проведенный анализ регистрации фонетической вариантности названий 118 химических элементов позволил составить собственную классификацию элементов – на основе особенностей их произношения (в синхронии и диахронии). В основе классификации лежит количество существующих в современном английском языке британских и американских вариантов произношения химических элементов, а также частичное или полное совпадение и / или несовпадение этих двух национальных произносительных вариантов. Так, классификация содержит 4 группы:

I. Первая группа включает названия химических элементов (всего 29) с регистрацией лишь британских произносительных вариантов. Только 1 нормативный британский (RP) вариант произношения зафиксирован в 25 химических элементах нашей выборки: actinium, bismuth, calcium, cesium

einsteinium, francium, gallium, hafnium, helium, indium, lanthanum, lead, lithium, nickel, palladium, radium, rhenium, ruthenium, scandium, thallium, tin, tungsten, vanadium, yttrium, zinc). 2 британских произносительных варианта – основной (RP), приводимый в словарной статье первым по счету, и альтернативный британский, приводимый вторым по счету, указаны в 3 словах: americium, astatine, iridium). Лишь в 1 словарной статье (на aluminium) приведены 4 британских варианта. Естественно предположить, что при отсутствии в EPD у этих 29 слов американских произносительных вариантов, последние совпадают с британскими вариантами.

Приведем примеры, в которых все фоноварианты и другая информация, в т.ч. указание на слоговое деление с помощью точки, приводятся точно так же, как в оригинальном источнике:

- с одним британским (RP) вариантом: actinium /æk'tɪn.i.əm/, bismuth /'bɪz.məθ/, calcium /'kæɪ.si.əm/, cesium /'si:.zi.əm/, einsteinium /,aɪn'staɪ.ni.əm/, francium /'frænt.si.əm/, gallium /'gæl.i.əm/, hafnium /'hæf.ni.əm/, helium /'hi:.li.əm/, indium /'ɪn.di.əm/, lanthanum /'lænt.θə.nəm/, lead /led/, lithium /'lɪθ.i.əm/, nickel /'nɪk.l/, palladium /pə'leɪ.di.əm/, radium /'reɪ.di.əm/, rhenium /'ri:.ni.əm/, ruthenium /ru:'θi:.ni.əm/, scandium /'skæn.di.əm/, thallium /'θæl.i.əm/, tin /tɪn/, tungsten /'tʌŋk.stən/, vanadium /və'nei.di.əm/, yttrium /'ɪt.ri.əm/, zinc /zɪŋk/.

- с 2 британскими произносительными вариантами:

americium /,æm.ə'ris.i.əm/, /-'rɪʃ-/ (по EPD наблюдаем ассимиляцию)

astatine /'æs.tə.ti:n/, /-tɪn/ (находим противопоставление напряженных – ненапряженных гласных)

iridium /'ɪrɪd.i.əm/, /aɪ-/ (противопоставление монофтонга дифтонгу)

- с 4 британскими вариантами:

aluminium /,æɪ.ljə'mɪn.i.əm/, /-jʊ'-/ , /-ə-/ , /'-jəm/. Если сравнить эти фонетические варианты, зарегистрированные в последних изданиях EPD, с вариантами произношения данной лексемы в первом издании EPD [Jones 1927] – aluminium ,æɪljʊ'mɪnjəm [-niəm], то увидим различия в порядке приведения и в представлении вариантов, которые свидетельствуют об эволюции произносительной нормы в английском языке.

II. Вторую группу составляют названия химических элементов (общее их число – 44) с регистрацией как британских, так и американских вариантов произношения. В этой группе наблюдается полное или частичное совпадение двух национальных вариантов произношения одного и того же слова. Во второй группе выявлено несколько подгрупп:

1) Химические элементы, в произношении которых нормативный британский (RP) вариант, приводимый в EPD первым по счету, полностью совпадает с основным американским (GenAm) вариантом (сокращенно обозначим это так: RP=GenAm). Обнаружено 16 таких химических эле-

ментов, в произношении которых EPD регистрирует разное количество британских и американских вариантов, но неизменной остается формула RP=GenAm:

1 бр. + 1 ам. (1 британский + 1 американский вариант произношения) зафиксированы в словарной статье на 1 элемент – thorium:

thorium /'θɔ:.ri.əm/ US /'θɔ:r.i-/ (Видно, что RP=GenAm, но есть незначительная разница в слогеделении слова thorium, как и в слогеделении следующего слова chlorine, в британском и американском английском);

1 бр. + 2 ам. (найденно в 3 элементах – chlorine, potassium, thulium). Например:

chlorine /'klɔ:.ri:n/ US /'klɔ:r.i:n/, /-ɪn/ (В примерах здесь и далее совпадения в британском и американском вариантах подчеркнуты нами – Р.К.);

2 бр. + 1 ам. (обнаружено в 5 элементах – beryllium, cadmium, mendelevium, nitrogen, rubidium). Проиллюстрируем это на 2 примерах:

rubidium /ru:'bɪd.i.əm/, /rʊ-/ US /ru:-/

nitrogen /'naɪ.trə.dʒɛn/, /-trɪ-/ US /-trə-/. (Заметим, что здесь из двух британских вариантов первым приводится вариант произношения с /ə/ в безударной позиции, вторым – вариант с /ɪ/, что можно видеть, например, в словарных статьях на hydrogen, molybdenium, silicon и др.)

Н.К. Иванова в монографии «Фонетические алфавиты и транскрипция» ссылается на предисловие 14 издания EPD, в котором редактор словаря А. Гимсон «отмечает очень широкое распространение и появление /ə/ в безударной позиции, однако подчеркивает, что в ряде слов сохранилась конкуренция /ə/ или /ɪ/ или только /ɪ/, что обусловлено социальными причинами (в речи более молодых и средних поколений фонема /ə/ предпочтительнее)» [Иванова 2000: 136].

3 бр. + 1 ам. (в 1 элементе – hydrogen):

hydrogen /'haɪ.drə.dʒɛn/, /-drɪ-/ , /-dʒɪn/ US /-drə.dʒɛn/

5 бр. + 1 ам. (в 1 элементе – ‘molybdenium’):

molybdenium /mɔ'lib.də.nəm/, /-dɪ-/ , /mɒl'ɪb-/ , /məʊ'ɪb-/ , /,mɒl.ɪb'di:.nəm/ US /mɔ'lib.də-/ (Указывается и возможность сдвига ударения в зависимости от акцентной структуры в некоторых индивидуальных реализациях)

2 бр. + 2 ам. (в 2 элементах – manganese, silicon). Например:

silicon /'sɪl.ɪ.kən/, /'ə-/ US /'ɪ-/ , /-kɑ:n/

2 бр. + 3 ам. (в 1 элементе – ‘fluorine’):

fluorine /'flɔ:.ri:n/, /'flʊə-/ US /'flɔ:r.i:n/, /'flʊr-/ , /-ɪn/ (И вновь наблюдаем незначительную разницу в слогеделении слова, а также вокалические различия в альтернативных британских и американских вариантах)

3 бр. + 2 ам. (в 1 элементе – technetium)

4 бр. + 3 ам. (в 1 элементе – magnesium).

Примечательно, что в произношении терминов technetium и magnesium,

кроме RP=GenAm, альтернативный британский вариант произношения совпадает с альтернативным американским вариантом. В наших примерах эти совпадения подчеркнуты:

technetium /tek'ni:ʃi.əm/, /-si-/ , /'ʃəm/ US /-ʃi.əm/, /'ʃəm/

magnesium /mæg'ni:zi.əm/, /mæg-/ , /-si-/ , /-zi-/ US /mæg'ni:zi-/ , /-zi-/ , /-z<sup>3</sup>m/ (Примеры дают информацию об ассимиляции и возможной элизии).

2) Если принять во внимание, что британские фонемы /əʊ/, /əʔ/, /t/ равнозначны их американским аллофонам /ou/, /əʔ/, /t/ соответственно, применяемым для отражения реализации оттенков фонем в американском английском, то можно считать, что полное совпадение нормативного британского (RP) варианта и стандартного американского (GenAm) варианта (по нашей формуле: RP=GenAm) обнаруживается в произношении 20 химических элементов. Как и в предыдущей подгруппе химических элементов, в этой подгруппе также выявлено, что EPD фиксирует разное количество британских и американских произносительных вариантов терминов, а именно:

1 бр. + 1 ам. (1 британский + 1 американский вариант произношения) зарегистрированы в 13 элементах – chromium, gold, neodymium, niobium, plutonium, polonium, promethium, protactinium, rhodium, silver, sodium, sulfur, tantalum. В качестве примеров приведем следующие лексемы:

protactinium /prəʊ.tæk'tɪn.i.əm/ US /,prou-/

rhodium /'rəʊ.di.əm/ US /'rou-/

sulfur /'sʌl.fəʔ/ US /-fəʔ/

tantalum /'tæn.tʰl.əm/ US /-tʰl-/

2 бр. + 1 ам. (обнаружено в 5 элементах – bromine, cobalt, dysprosium, europium, holmium). Приведем примеры на некоторые термины, в которых идентичные фонетические формы подчеркнуты:

dysprosium /di'sprəʊ.zi.əm/, /-si-/ US /-'sprou-/ (ассимиляция)

holmium /'həʊl.mi.əm/, /'hɒl-/ US /'houl-/

2 бр. + 2 ам. (найденно в 2 элементах – gadolinium, praseodymium):

gadolinium /gæd.əʊ'lin.i.əm/, /-<sup>3</sup>lɪn-/ US /-ou'lin-/ , /gæd'lin-/ (элизия)

praseodymium /,prei.zi.əʊ'dim.i.əm/, /,prai.zəʊ-/ US /,prei.zi.ou'-/ , /-si-/

Как видно из примеров, в произношении всех этих химических элементов нормативный британский вариант совпадает с основным американским вариантом. Идентичность национальных произносительных вариантов доказывает влияние британского и американского английского друг на друга.

3) Малочисленная подгруппа, состоящая всего из 7 названий химических элементов, включает слова, в которых:

- нормативный британский (RP) вариант совпадает с альтернативным американским вариантом произношения (обнаружено 3 химических элемента – iodine, neptunium, titanium). Покажем это на примерах:

neptunium /nep'tju:.ni.əm/, /-'tʃu:-/ US /-'tu:-/, /-'tju:-/

iodine /'aɪ.ə.di:n/, /-dam/ US /-dam/, /-dɪn/, /-di:n/ В данном примере, кроме совпадения нормативного британского (RP) с альтернативным американским вариантом (которые нами подчеркнуты), наблюдаем также идентичность альтернативного британского и стандартного американского (GenAm) варианта (которые выделены курсивом), следовательно, термин iodine можно отнести и к следующей категории. То же наблюдаем и в регистрации лексемы titanium:

titanium /ti'teɪ.ni.əm/, /taɪ-/ US /taɪ-/ , /ti-/

- альтернативный британский вариант идентичен стандартному американскому (GenAm) варианту произношения (найдено 3 элемента – lawrencium, lutetium, selenium):

lutetium /lu:'ti:.ʃəm/, /lju:-/, /-ʃi.əm/ US /lu:'ti:.ʃi.əm/ (Альтернативный британский вариант, приводимый в EPD третьим по счету, и совпадающий с ним GenAm подчеркнуты)

selenium /si'li:.ni.əm/, /sə-/ US /sə-/ (Идентичные варианты подчеркнуты)

- альтернативный британский вариант является точной копией альтернативного американского варианта (выявлен 1 элемент – uranium):

uranium /juə'reɪ.ni.əm/, /jə-/ , /jɔ:-/ US /ju-/ , /jə-/

III. В третью группу вошли названия химических элементов (их – 32), у которых британские и американские варианты произношения не совпадают. Здесь также обнаружено, что EPD регистрирует разное количество британских и американских вариантов произношения названий химических элементов, но ключевым моментом является RP≠GenAm. Итак:

1 бр. + 1 ам. (1 британский + 1 американский вариант произношения) зафиксированы в 15 элементах – arsenic, boron, carbon, cerium, copper, erbium, fermium, neon, nobelium, osmium, phosphorus, radon, rutherfordium, terbium, ytterbium. Продемонстрируем различия национальных вариантов произношения на нескольких примерах:

arsenic /'ɑ:.sən.ɪk/ US /'ɑ:r-/

copper /'kɒp.ə/ US /'kɑ:.pə/

rutherfordium /rʌð.ə'fɔ:.di.əm/ US /-ə'fɔ:r-/

1 бр. + 2 ам. (найдено в 5 элементах – barium, berkelium, iron, samarium, xenon). Например:

barium /'beə.ri.əm/ US /'ber.i-/ , /'bær-/

xenon /'zi:.nɒn/ US /-nɑ:n/, /'zen.ɑ:n/

2 бр. + 1 ам. (обнаружено в 9 элементах – antimony, argon, californium, curium, germanium, krypton, oxygen, platinum, zirconium). Приведем примеры некоторых словарных статей из EPD:

curium /'kjʊə.ri.əm/, /'kjɔ:-/ US /'kjʊr.i-/

oxygen /'ɒk.si.dʒən/, /-sə-/ US /'ɑ:k.si-/

platinum /'plæt.ɪ.nəm/, /- ɹ.n.əm/ US /'plæt.nəm/

2 бр. + 2 ам. (в 1 элементе – mercury):

mercury /'mɜː.kjʊ.ri/, /-kjʊ.ri/ US /'mɜːr.kjə.ri/, /-kjə-/

4 бр. + 2 ам. (в 2 элементах – strontium, tellurium):

strontium /'strɒn.ti.əm/, /-tʃi-/ , /'-tʃəm/, /-tjəm/ US /'strɑːnt.ʃi.əm/, /'-ʃəm/

tellurium /tel'ʊə.ri.əm/, /tə'lʊə-/ , /ti-/ , /-'ljʊə-/ US /tel'ʊr.i-/ , /tə'lʊr-/

Примеры наглядно показывают различия в британских и американских вариантах произношения того или иного химического элемента. Эти различия отражают основные лингвистические и социолингвистические тенденции взаимодействия этих двух национальных разновидностей английского языка в современном мире.

IV. Наконец, четвертую группу слов составляют названия искусственных химических элементов, которые не зафиксированы в EPD (их – 14). Из них произношение 7 названий можно установить по произношению фамилий ученых (антропонимов) или названий мест (топонимов), в честь которых эти элементы были названы: bohrium, copernicium, darmstadtium, livermorium, moscovium, roentgenium, tennesine. Покажем это на примерах:

bohrium – химический элемент не зарегистрирован, но зафиксирован антропоним Bohr /bɔːr/ US /bɔːr/, в произношении которого RP≠GenAm;

copernicium – элемент не зарегистрирован, но зафиксирован антропоним Copernicus /kə'pɜː.nɪ.kəs/ US /kou'pɜːr-/ , /kə-/ , причем, RP≠GenAm;

darmstadtium – элемент не зафиксирован, но в EPD есть словарная статья на Darmstadt /'dɑːm.stæt/, *as if German* /-stæt/ US /'dɑːrm-/ (RP≠GenAm);

livermorium – элемент не зафиксирован, но в EPD есть словарная статья на Livermore /'lɪv.ə.mɔːr/ US /-ɹ.mɔːr/ (RP≠GenAm);

moscovium – элемент не зарегистрирован, но зафиксирован топоним Moscow /'mɒs.kəʊ/ US /'mɑː.skəʊ/, /-skəʊ/, причем, RP≠GenAm;

roentgenium – химический элемент не зарегистрирован, но зафиксирован фонетически многообразный антропоним Roentgen /'rɒn.tjən/, /'rɜːn-/ , /'rɒnt.gən/, /'rɜːn-/ US /'rent.gən/, /'rɜːnt-/ , /'rɒnt-/ , /'ren.tjən/, /'rɜːn-/ , /'rɒnt-/ . В произношении фамилии ученого альтернативный британский вариант, приводимый в словаре четвертым по счету, аналогичен альтернативному американскому варианту, приводимому вторым по счету после символа US (в примере подчеркнуты).

tennessine – элемент не зафиксирован, но в EPD есть словарная статья на Tennessee /'ten.ə'siː/, /-ɪ-/ US /'ten.ɪ'siː/ *regionally*: /'ten.ɪ.si/, /-ə-/ . В произношении топонима альтернативный британский вариант совпадает с основным американским вариантом GenAm (в примере они подчеркнуты). Примечательно, что в EPD после соответствующего комментария отражен и региональный вариант произношения имени собственного – /'ten.ɪ.si/.

Произношение остальных 7 искусственных химических элементов

(dubnium, flerovium, hassium, meitnerium, nihonium, oganesson, seaborgium) по EPD установить нельзя по причине отсутствия регистрации их в данном словаре.

Таким образом, лексикографический анализ слов, проведенный по авторитетному орфоэпическому источнику EPD (CEPD) Д. Джоунза на примере названий элементов Периодической таблицы Д.И. Менделеева, выявил почти полную регистрацию в EPD химических элементов, позволил показать многообразие их фонетических форм в двух национальных вариантах английского языка, а также продемонстрировать сходства и различия британских и американских вариантов произношения химических элементов. Различия в произношении терминов системны и свидетельствуют, во-первых, о динамике произносительной нормы, во-вторых, о «наступлении» американского английского и его влиянии на британский, и наоборот.

В заключение подчеркнем, что учет динамизма произносительных норм, регистрация фоновариантов слов имеют большое лингвистическое и прагматическое значение. Практическая ценность данного исследования в том, что его результаты могут применяться в методике преподавания при обучении чтению и обсуждению англоязычных научных текстов, содержащих химическую терминологию, при подготовке учебных пособий для вузов химико-технологического профиля, в которых необходимо представить правильный и современный вариант произношения химического элемента. С целью уточнения фонетической формы слова рекомендуется обращаться за справкой к надежному орфоэпическому источнику, такому как EPD Д. Джоунза, отражающему весь спектр фонетической вариантности.

С лингвистической точки зрения этот вопрос требует серьезного изучения. Стремление в языке к упрощению произношения, обращение к произносительному узусу носителей языка обусловили менее жесткий подход к оценке нормативности произносительных вариантов, что, возможно, приведет к пересмотру принципов регистрации фонетических вариантов слов в орфоэпических словарях. Материалы статьи послужат основой наших дальнейших научных изысканий в области вариантности произношения англоязычных химических терминов. Предполагается рассмотреть особенности регистрации произношения названий химических элементов в 1-ом издании EPD Д. Джоунза и сопоставить их с принципами регистрации произношения химических элементов в последних (15-ом, 18-ом) изданиях EPD, что позволит выявить причины эволюции произносительной нормы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н.К. Орфоэпический словарь Д. Джоунза как важная веха в истории лексикографии / Н.К. Иванова // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – Т.8. – Вып. 3. – Иваново: ИГХТУ, 2017. – С. 234-239.
2. Иванова Н.К. Фонетические алфавиты и транскрипция (исторический очерк на материале XVI-XX веков) / Н.К. Иванова. Иван. гос. хим.-технол.ун-т. – Иваново, 2000. – 192 с.
3. Кузьмина Р.В. Сравнительно-сопоставительный анализ регистрации омографиче-

ских имен собственных в орфоэпических словарях EPD Д. Джоунза и LPD Дж. Уэллса / Р.В. Кузьмина // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – Т.8. – Вып. 3. –Иваново: ИГХТУ, 2017. – С. 240-249.

#### ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Jones D. Cambridge English Pronouncing Dictionary / D. Jones. 18th edition. Ed. by P. Roach, J. Setter, J. Esling. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 580 p.
5. Jones D. English Pronouncing Dictionary / D. Jones. 15th edition. Ed. by P. Roach, J. Hartman. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 560 p.
6. Jones D. English Pronouncing Dictionary / D. Jones. 1st edition. Revised Edition, with Supplement. L. and Toronto: J.M. Dent and Sons Limited. N. Y.: E.P. Dutton and Co, 1927. – 426 p.

### **D.I. MENDELEYEV'S PERIODIC TABLE: ANALYSIS OF PRONUNCIATION VARIANTS OF ENGLISH CHEMICAL TERMS** (on the material of *English Pronouncing Dictionary* by D. Jones)

R.V. Kuzmina

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo

The paper analyzes the principles of registering phonetic variants of names of chemical elements making up D.I. Mendeleev's Periodic Table in English Pronouncing Dictionary by D. Jones. The study has shown that 104 of 118 elements are presented in EPD, but 14 of them are not. Most of the chemical terms are registered in EPD with several British and / or American pronunciation variants. It indicates the dynamics of the pronunciation norm in British English and American English.

*Key words:* D.I. Mendeleev's Periodic Table of chemical elements, English Pronouncing Dictionary by D. Jones, pronunciation standards, British and American phonetic variants, transcription

*Об авторе:*

КУЗЬМИНА Римма Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Ивановского государственного химико-технологического университета, *e-mail:* rvkuzmina@mail.ru

УДК 81'367.7

### **О ПРЕДЛОГАХ-МАРКЕРАХ ТОПИКА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

А.В. Малышева

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва

Статья посвящена описанию использования основных предлогов-маркеров топика китайского языка путунхуа. Представлены «классические» предлоги-маркеры топика с высокой частотой употребления, а также предлоги, проблема маркирование топика которыми в настоящее время в лингвистике относится к дискуссионным вопросам.

*Ключевые слова:* китайский язык, топик-комментарий, маркер топика, предлог.

В современном китайском языке (далее – СКЯ) для обозначения и вы-

деления топика используются маркеры различных языковых уровней: фонетического, лексического, синтаксического и др. Согласно результатам исследований 袁毓林 Юань Юйлиня, 李秉震 Ли Биньчжэня, 董秀芳 Дун Сюфан, 邓凤民 Дэн Фэнминя и др. наиболее часто используемыми являются характерные для устной речи фонетические 语音形式 (здесь и далее перевод наш – А.М.) маркеры, к которым относятся частицы, паузы, повтор топика и др., и 词汇形式 лексические единицы, например, предлоги, глаголы и др. [邓凤民 2009: 45]. 雷莉 Лэй Ли к маркерам топика относит «语气词 частицы, 介词 предлоги, 动词 глаголы, 代词 местоимения, 停顿词 слова паузы и 关联词 союзные слова» [雷莉 2001: 225]. На современном этапе предлоги, наряду с глаголами (например, 再说、要说 и др.) и частицами (например, 呢、啊 и др.), являются одним из наиболее распространенных видов лексических единиц, выполняющих функцию маркера топика в СКЯ, что и определяет актуальность данного исследования.

Настоящая работа выполнена в рамках предикационной концепции, предполагающей изучение языка в совокупности процессов порождения и восприятия речи и рассматривающей в качестве основного объекта лингвистики предикационную цепь (предложение) – единство «топика и комментария»; а также в рамках концепции позиционной морфологии, согласно которой в китайском языке, где отсутствуют «словарные» части речи, частеречная принадлежность «раскрывается» в синтаксической позиции, то есть морфологические значения возникают и реализуются внутри предикационной цепи в соответствии с позицией, которую лексическая единица может заполнять. В рамках данной теории предлог понимается как позиция глагола («второстепенный» глагол). «Позиция предлога в предложении подобна деепричастию, но в отличие от деепричастия более свернута» [Курдюмов 2005: 364]. «(От)-деепричастная» позиции включает в себя позицию начала предложения («топиковую») и позицию внутри предложения («(внутри)-комментариевую» или «субтопиковую») – позицию между основным актантом (подлежащим) и основным глаголом (сказуемым). В данной работе рассматривается «классическая» позиция топика – позиция начала предложения, поэтому («(внутри)-комментариевая» или «субтопиковая» позиция предлога не описывается.

Целью настоящей работы является выделение основных предлогов-маркеров топика в СКЯ и характеристика особенностей их использования.

Маркированный предлогом топик обычно указывает на предмет, тему предложения (в английской терминологии: *aboutness*, китайской – 关于性). Использование особых единиц-маркеров для «обрамления» обусловлено желанием адресанта обратить внимание адресата на топик. Термин 关于性 находит свое отражение в одном из маркеров топика – предлоге 关于. Предлог 关于 согласно 《现代汉语八百词》 «800 слов современного китайского языка» под редакцией Люй Шусяна «часто используется в названиях статей, то есть вводит тему высказывания» [吕叔湘 1998: 240].

Предлог *关于* в отношении; что касается; относительно; о, об употребляется в письменной и в устной речи, не имеет ограничения в функциональном стиле. *关于* не зависит от ритмического построения фразы: вводимый им топик состоит как из одного слова (в том числе и односложного), так и развернутого словосочетания, при этом, *关于* в отличие от двух других предлогов-маркеров топика со структурой «глагол + универсальный предлог 于» (V于): *对于* и *至于*, не имеет односложной предложной формы. Предлог *关于* является универсальным предлогом-маркером топика. Приведем примеры употребления:

《关于纠正党内的错误思想》《*Об искоренении ошибочных взглядов в партии*》(название статьи);

关于他我早就听说了。 *Про него я давно уже слышал.*

关于我们的家乡，我做了好些梦。（《倾城之恋》张爱玲）*Мне снилось много снов о наших родных краях*（《*Потрясающая любовь*》，*Чжан Айлин*）.

Не合格介词 «*нестандартный*» предлог *关于*, в терминологии 饶长溶 Жао Чанжун [饶长溶 [http](http://)], как и *对于*, был образован в начале XX века при переходе на байхуа для выполнения функции маркера топика. Двусложная структура предлогов V于: позволяет говорящему сделать «нацеливающую» паузу для выделения топика.

В некоторых предложениях предлоги *关于* и *对于* могут быть взаимозаменяемы, например:

*关于*（*对于*）你们的意见，学校会考虑的。*Ваши замечания будут рассмотрены на общешкольном собрании.*

При этом, предлог *关于* акцентирует внимание на границах, сфере, области повествования, а предлог *对于* обращен непосредственно на объект, указывает на направление, вектор, например:

*Я интересуюсь этим вопросом: 我对于这个问题很感兴趣* (ошибочно: *我关于这个问题很感兴趣*).

В отличие от *关于*, предлог *对于* имеет односложную форму 对, которая наряду с двусложной (*对于*) используются в топиковой позиции, например:

*对*这个问题我有几种看法。*Насчет этого вопроса у меня несколько мнений.*

Более частотное употребление предлога 对 внутри комментария, например:

*我*对他表示谢意。*Я выражаю ему благодарность.*

Если условно разделить предлоги согласно занимаемым позициям внутри предложения, то предлог *对于* в большинстве случаев – предлог «топиковой» позиции, предлог 对 может быть предлогом как «топиковой», так и «субтопиковой» позиции (внутри комментария). Приведем примеры:

对于国家社会安宁秩序大有妨碍，请即停止发行。（巴金《家》）*Газета/ в значительной степени нарушает государственное спокойствие и общественный порядок, в связи с этим просим немедленно прекратить ее издание.* (Ба Цзинь, «Семья»)

对于中国举措与态度的兴趣使人强烈产生追溯它的过去的愿望。姜，仕贵.辩证透视伟大的中国 //《人民日报海外版》 2017年02月24日) *Интерес к позиции и действиям Китая придали мощный импульс изучению его устремлений прошлого. (Цзян Шигуй. Исследование и проницательное изучение Великого Китая //Зарубежное издание «Жэньминь Жибао», 24.02.2017).*

刘副官见他扛出了大帽子来，这话可不好接着向下说，便笑道：“对陈先生，那就是误会。对于丁先生，那更是误会的误会。Когда адъютант Лю увидел, что он вытянул большую шляпу, такие речи безусловно больше вести было нельзя и он, улыбаясь, сказал: «Это недоразумение для господина Чэня, а для господина Дина это еще большее недоразумение».

Дополнительно для акцента на группе топика в такого рода предложениях может быть также использована рамочная конструкция 对 (对于) ..... 来说/而言, которая устанавливает внешние границы топика (актанта), например:

我在香港长大，对我来说，这就是正统的中国。Я вырос в Гонконге, для меня это и есть ортодоксальный Китай.

对于大多数公司而言，选择一个合适自己的持续交付系统是尤为重要的一件事情。Для большинства компаний выбор удобной платежной системы для постоянного использования является особенно важным.

Предлог-маркер 对, кроме 对于, используется также в другой двусложной форме 面对 и 针对, приведем примеры:

面对母亲的情感渴求，其他几个女儿都疏远了她。Из-за этих чаяний и чувств матери другие дочери отдалились от нее.

面对遭征服的悲惨命运，他们保持了乐观的态度。Переживая горести судьбы, они сохраняют оптимистический настрой.

针对他们各人不同的需要挑选柔软、软硬适中或者坚硬的床垫。По требованию каждого из них на выбор есть мягкий, твердо-мягкий и твердый матрас.

针对他是否能胜任最高职务展开了争论。Развернулся спор о том, что он сможет самые высокие должностные обязанности.

Предлоги 对于、针对 и др. выполняют функцию 对比功能 противопоставления.

Увеличение слогового состава предлога 对 до двух морфем обеспечивает не только фонетическое выделение топика, но и «мобильность» предложной ячейки в «(от)- деепричастной» позиции, то есть возможность ее использования в «топиковой» и «суб-топиковой» позициях в предложении.

Предлог 至于, как и 对于 и 关于, является маркером топика, но вводимый данным предлогом топик противопоставлен предшествующим топикам высказывания, 至于 со значением «что (же) касается; что до; относительно» указывает на то, что тема сообщения меняется, т.е. предлог 至于 выполняет функцию 转换话的功能 смены (переключения, изменения) топика, в большинстве случаев вводит известный коммуникантам топик, «меняющий ход беседы».

Единицы синтаксической ячейки, следующие за предлогом, обозначают

требующий внимания собеседника (адресата) объект и звучат ударно. Топик, введенный предлогом 至于, часто является фокусом контраста, например:

至于我嘛, 那是完全同意。 *Что до меня, то я вполне согласен.*

下半年举办一个学术研讨会, 至于具体时间, 另外再作安排。 *Во второй половине года пройдет научный семинар, (а что касается) а конкретное время его проведение еще предстоит спланировать.*

饶长溶 Жао Чанжун [饶长溶 http] называет 至于 союзом 承启连词, который вводит новый топик при соединении предложений. Приведем примеры «союзного» употребления 至于:

这只是我个人的看法, 至于行不行, 还得看大家的意见。 *Это только мое личное мнение, а о том, подойдет это или нет, еще нужно спросить мнение всех.*

至于以后怎样, 我就知道了。 *А как все будет дальше, я тем более не знаю.*

В большей части предложений с предлогом 至于 топиговая часть на письме отделена графически знаком паузы – запятой, например:

至于这个问题, 我们请专家来回答。 *А на это вопрос попросим ответить специалистов.*

至于我呢, 就选择了我认为正确的那条路线。 *Что до меня, так я считаю, что я выбрал правильный путь.*

林忠 Лин Чжун считает, что предлог 至于, как и 关于, выполняет функцию маркера усиления топика 强化话题标记功能 [林忠 2013: 35-36] и объясняет необходимость использования данных предлогов, цитируя Gundel о том, что условие использования маркера топика – это смена топика, введение нового. По мнению Лин Чжуна, 至于 используется в двух случаях: с новым, но известным/понятным из ситуации общения коммуникантам топиком и для выделения топика, являющегося фокусом – 话题焦点, последняя особенность отличает предлог 至于 от 关于.

Вместе с тем, предлоги 对于、关于 и 至于 выполняют篇章衔接功能 соединительную функцию внутри предложения и текста (дискурса).

Кроме представленных выше «классических» топиговых предлогов 关于、对于 и 至于, в начале предложения, могут быть использованы и другие предлоги в функции маркера топика. Например, предлог 就 также может маркировать основной актанта предложения:

就我们那个老头, 晚上吃饭还瞧书呢。 *Тот наш старик вечером поел и читал книгу.*

就那孩子, 他也分在那中专, 皮革中专, 皮革中专比那高中什么的有钱。 *Тот наш сын, он тоже распределен в профессиональное училище, в кожевенный техникум, кожевенный техникум позволит заработать больше, чем какое-либо другое училище.*

就刚才那个人, 我以前见过几次, 现在不知道他去哪了。 *Того человека, который здесь только что был, я раньше видел несколько раз, но сейчас не знаю, куда он ушел.*

Предлог 就 маркирует топик со значением времени, например:

就这段时间吧，基本上是天天加班。 *В это время в основном работам сверхурочно.*

就过去，对这事，也很少注意这些事儿，反正吃饱就得。 *В прошлом очень мало уделялось внимания этим делам, ведь придется вдоволь хлебнуть.*

Предлог 就 маркирует топик со значением пространства, например:

就那个旁边的地呢，我爸他们种的那花儿、草儿什么的。 *В том месте рядом цветы и растения, которые мой папа и компания.*

就有的地方吧，特别是农村，生活还是很困难的。 *В некоторых местах, особенно в деревне, жизнь очень сложная.*

Предлог-маркер топика времени 就 может быть использован в рамочной конструкции, например:

就日本要投降的时候儿，北京城也穷得不得了，老百姓都快饿死了。 *Перед моментом капитуляции Японии Пекин был за чертой бедности, простой народ умирал от голода.*

就面临毕业的时候，关于这个毕业的选择，哈，这个职业，报考这志愿。 *Перед выпуском, о выборе во время выпуска, ой, эту профессию запишу как пожелание.*

Наиболее частотной контракцией с предлогом 就 является 就.....而言. Например:

就目前情况看来 *исходя из настоящей ситуации;*

就建筑而言 *что касается строений.*

В качестве топиковых предлогов также используются такие глаголы-предлоги со значением «говорить о...», как 说到 (谈到、讲到)、若 (说)、说起、论及 (论) и др., например:

讲到重要题目报告人三言两语而过。 *Докладчик проиелся галоп по важной теме.*

说起庄稼活，他可真成! *В земледельческих работах он все-таки успешен.*

论及对现代教育价值取向的启示 *Об указаниях развития ценностных характеристик современного образования.*

说到他的脾气和性情，我都认为是上等的。 *Что касается (если говорить о) его характера и темперамента, я считаю, что он прекрасный.*

В настоящее время прослеживается тенденция появления и закрепления в СКЯ новых предлогов топика, таких, как 作为、围绕 и др., приведем примеры:

作为一名基层干部，我们要以邓大姐为榜样，廉政勤政，实实在在地为人民做好事，把一生献给党的事业。 *Мы – кадры низшего звена (являясь кадрами..), должны ориентироваться на образец сестрицы Дэн, честно и неподкупно отдаваться работе по управлению, делать добро народу, посвятить свою жизнь делу партии.*

作为新旧世纪之交的领导人，历史注定我们要承担这样的责任。 *Исторически определена для нас, руководителей на смене эпох, необходимость взять на себя такую ответственность.*

围绕经济建设开展精神文明建设活动，是他们在过去已经取得的经验基础上的又一发展。 *Мероприятия по становлению духовной культуры в*

*рамках развития экономического строительства – это еще один этап развития на основе полученного в прошлом опыта.*

Увеличение объем предложения в «топиковой» «(от)-деепричастной» позиции возможно посредством использования глаголов с суффиксом 着, например:

于是, 围绕着自由、平等和国家干涉, 西方社会发生了空前的分裂。В результате в западном обществе возник беспрецедентный раскол по вопросам свободы, равенства, вмешательства в дела государства.

围绕着北京市副市长张百发 1985 年 10 月参加国际同步辐射加速器建造和调试讨论会一事, 方励之在许多场合点名指责了张百发。Вице-мэр Пекина Чжан Байфа в октябре 1985 года принял участия в международном форуме строительства и пуско-наладочных испытаниях синхротронов, и поэтому Фал Личжи на многих площадках критиковал Чжан Байфа.

Такими образом, предлоги-маркеры топика представлены «классическими» предложениями 关于、至于、对于, которые близкими семантически и функционально: выделяют топик и «связывают» его внутри предложения и текста (дискурса). В отличие от предлогов 关于 и 对于, предлог 至于 указывает на введение нового топика, изменение топика, маркирует фокус контраста. Число предлогов, которые выступают в функции маркера топика, увеличивается, в настоящее время это такие предлоги, как 面对、针对、就、围绕、作为 и др. Дополнительно для акцента на группе топика и выделения его внешних границ могут быть также использованы рамочные конструкции, например, 就/对 (对于) ……来说/而言 и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика / В.А. Курдюмов. – М.: Цитадель-трейд, Вече, 2005. – 575 с.
2. 吕叔湘. 现代汉语八百词. 北京: 商务印书馆, 1999. – 760 页
3. 林忠. 现代汉语介词结构漂移的语用功能解释. 北京: 中国社会科学出版社, 2013 年. – 246 页
4. 邓凤民. 电视谈话的话题标记形式探析[J]. 汉语学习, 2009, (4): 45-48.
5. 雷莉. 汉语话题标记研究[J]. 西南民族学院学报 (哲学社会科学版), 2001, (12): 225-226.
6. 饶长溶; “至于”、“关于”不像是介词[J]; 汉语学习; 1987年01期 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-HYXX198701000.htm>

### ABOUT TOPIC MARKERS IN THE MODERN CHINESE LANGUAGE

A.V. Malysheva

Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation,  
Moscow

The paper gives the description of the use of the main prepositions-markers of the topic in Putonghua. The paper presents «classical» prepositions markers of a topic with a high frequency of use as well as prepositions, the problem of using then as a topic-marker with which currently is a matter of discussion in linguistics.

**Key words:** Chinese language, topic-comment, topic marker, preposition.

*Об авторе:*

МАЛЫШЕВА Анастасия Владимировна – адъюнкт кафедры Дальневосточных языков Военного университета Министерства обороны РФ,  
*e-mail*: anastasia\_malysheva@hotmail.com

УДК 811.112.2:070

## **О НЕКОТОРЫХ ФУНКЦИЯХ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ ПЕЧАТНЫХ СМИ**

Е.А. Романова

Петербургский государственный университет путей сообщения  
Императора Александра I, Санкт-Петербург

В статье определяются основные функции культурно-маркированной лексики, реализуемые в газетном тексте. Проиллюстрированы локализирующая, эмоциональная, оценочная и апеллятивная функции лексики.

*Ключевые слова*: культурно-маркированная лексика, функции лексики, массово-информационный дискурс, газетный текст.

Антропоцентрическая парадигма современной лингвистики способствует пониманию языковой личности как связующего звена триады Этнос-Культура-Язык. Языковая личность является представителем народа, обладающего национальной культурой и говорящего на определённом языке. Национальный характер и культурологический опыт народа выражается на лексико-семантическом уровне обслуживающего его языка. Язык отображает глубинные связи между культурой и мышлением определённого этноса, формируя языковую картину мира [Акоста 2011: 337]. Опираясь на объективное восприятие этносом окружающей действительности, языковая картина мира даёт наиболее полное представление об экстралингвистических знаниях с национальной спецификой, которыми обладает языковая личность. Фоновые знания не сводятся к совокупности слов и номинативных единиц и часто имплицитно присутствуют в коммуникации в качестве национально-культурного компонента значения слова. Слова с таким компонентом принято называть культурно-маркированной лексикой [Яшина 2010: 13].

Массово-информационный дискурс имеет важное социальное и системно-языковое значение. Он фиксирует важнейшие изменения в социальной, политической и общественной жизни, помогает выявить содержательные аспекты и закономерности массовой коммуникации, одновременно демонстрируя актуальные изменения в системе языка. Важнейшую роль в определении направлений дальнейшего развития языковой системы играет газетно-публицистический подстиль массово-информационного дискурса. Газетные тексты описывают действительность, указывают и ограничивают для реципиента варианты отношения к ней [Солганик 2012: 245]. В массо-

во-информационном дискурсе всегда присутствует культурная обусловленность, достигаемая в газетном тексте за счёт присутствия культурно-маркированной лексики, реализующей определённые функции.

Приведём примеры:

1) *Seit 1. August 2013 gibt es für alle Kinder ab dem ersten Geburtstag einen Rechtsanspruch auf Betreuung in einer Kita oder bei einer Tagesmutter* (Hamburger Abendblatt № 247, S. 5) (С 1 августа 2013 года все дети по достижении возраста 1 года имеют право на место в детских яслях или «дневную маму») (здесь и далее перевод наш – Е.Р.).

2) *Aus kleineren Städten seien keine anhängigen Klagen bekannt. Allenfalls in den Groß- und Unistädten komme es aufgrund der starken Nachfrage zu Engpässen* (Hamburger Abendblatt № 247, S. 5) (Нет данных о рассмотрении [подобных] жалоб из маленьких городов. Пожалуй, в больших и университетских городах нехватка возникает из-за большого спроса).

3) *Eine Trennung nach dem zehnten Schuljahr in die gymnasiale Oberstufe oder in eine Lehre mit weiterer schulischer Begleitung* (DIE ZEIT № 16 von 11.04.2013, S. 14) (Разделение после десятого учебного года на старшие классы гимназии или обучение с дальнейшим школьным сопровождением).

Данные примеры иллюстрируют явления, характерные для системы дошкольного (различия в устройстве яслей в зависимости от региона; наличие государственной аккредитации воспитательниц домашних детских садов) и школьного (трёхступенчатость структуры общеобразовательной школы) образования, а также особую значимость университетов (наличие университетских городов, т.е. городов, градообразующим фактором которых является университет), что отличает Германию от систем других стран. Для понимания текста, в котором присутствует отсылка к уникальным явлениям действительности, отмеченным национально-культурным колоритом, необходимы фоновые знания о повседневной жизни носителей языка. Таким образом, культурно-маркированная лексика реализует *локализирующую* функцию.

Газетные статьи характеризуются направленностью на информирование читателя о течении общественной жизни и экспрессивным выражением субъективной авторской оценки происходящих событий. Основным источником экспрессивности в языке газетного текста является *оценочность* изложения, достигаемая широким ассортиментом используемых оценочных средств, к которым среди прочих относится и культурно-маркированная лексика. Социальный характер языка газеты в целом определяет преимущественно социальную оценку сообщаемых фактов и явлений. Наблюдается двусторонняя связь между использованием авторами газетных статей социально значимых и социально закреплённых речевых средств, которые не теряют при этом своей выразительности, и наделением используемых в газетном тексте единиц языка социально-оценочным характером [Богуславская 2013, 32].

4) *Ich bin entsetzt, dass so etwas 25 Jahre nach der Wende möglich ist* (Bild am Sonntag №2 von 11.01.2015, S. 15) (Я в ужасе, что что-то подобное возможно спустя 25 лет после Поворота).

Данный пример иллюстрирует избыточность оценки событий настоящего за счет отсылки к явлению из прошлого, «повороту» (объединение Германии), имеющему однозначно положительную оценку. Продуценту текста не нужно дополнительно говорить о происходивших до «поворота» событиях, они общеизвестны, достаточно употребления культурно-маркированной единицы «Wende», чтобы читатель понял контекст высказывания.

5) *Gemessenen Schrittes wird er sich später dem Rednerpult nähern – und dann wird Altkanzler Gerhard Schröder wohl wieder das tun, was er am besten kann. Nämlich: schrödern. Schrödern – das ist ein Synonym für aufwecken, aufpuschen, aufrichten. Gerhard Schröder kennt solche Situationen. Und er hat stets am besten gekämpft, wenn er am Abgrund stand* (Die Welt von 24.06.2017, S. 14) (Позже он подойдёт к трибуне размеренным шагом — и тогда бывший канцлер Герхард Шрёдер снова будет делать то, что он умеет лучше всего. А именно: шрёдерить. Шрёдерить — синоним к пробуждать, побуждать, воодушевлять. Герхард Шрёдер знаком с такими ситуациями. И он всегда лучше боролся, стоя на краю пропасти).

Неологизм *schrödern*, появившийся и распространённый в массово-информационном дискурсе, происходит от имени канцлера, чей устоявшийся стиль политической деятельности получил выражение в лексической системе немецкого языка. Необходимость борьбы за электорат накануне выборов приобретает национальную специфику за счет использования культурно-маркированного глагола и в контексте описываемой ситуации характеризуется положительно.

Культурно-маркированная лексика оказывает воздействие на восприятие информации реципиентом, подчёркивая определённую коннотативную составляющую общеизвестных явлений. Она не призывает прямо к каким-либо выводам касательно представленной информации, но косвенно подталкивает к ним, взаимодействуя с индивидом на уровне фоновых знаний, изначально осознаваемых как истинные. Использование в тексте культурно-маркированной лексики убеждает читателя в достоверности и правдивости информации, навязывает отношение к ней:

6) *Auch fürchtet sie wohl, dass SPD und Grüne eine gemeinsame Veranstaltung aller Parteien zu einer bunten Demonstration für Multikulti und gegen Pegida umfunktionieren würden* (Welt am Sonntag № 2 von 11.01.2015, 16) (И она должно быть боится того, что СДПГ и «Зелёные» превратят совместное мероприятие всех партий в демонстрацию за мультикультурность и против ПЕГИДА). Речь идёт о нежелательности для Ангелы Меркель проведения в Германии марша против терроризма (подобного «Французскому маршу»).

Культурно-маркируемая лексика, репрезентирующая возможность изменения целей мероприятия от сочувствия и поддержки французам до вы-

ражения политических взглядов (при этом Pegida и разговорный вариант Multikulti приобретают негативную оценочность, а Demonstration настраивает на жёсткую межпартийную борьбу за электорат, а также служит отсылкой к многочисленным демонстрациям самой ПЕГИДА), вызывает определённую реакцию у читателя, выступая в своей *апеллятивной* функции.

Передавая эмоциональную составляющую внутреннего мира человека, эмотивная лексика наполняет текст чувствами и переживаниями, относящимся к определённым героям или событиям. Эмоциональность подачи информации в газетном тексте напрямую связана и с эмоциональностью её восприятия читателем. Текст, в котором присутствует культурно-маркированная лексика в её эмотивной функции, становится ближе, понятнее, вызывает эмоциональный отклик у читателя.

Культурно-маркированная лексика уже сама по себе выделяется в тексте за счёт отсылки к культурным концептам и этнической картине мира реципиента, но её *эмотивная* функция наделяет особой оценкой универсальные явления, не обладающие таким же значением для другого этноса:

*7) Es gab in unserer Gruppe keine Ressentiments, keinen Rassismus. Viele waren Juden, Muslime gab es auch. Anfangs empfand ich mein Deutschsein als Makel, jedenfalls hatte ich immer ein Schuldgefühl in mir. Dass ich von seinen Freunden akzeptiert wurde als Mensch und Zeichner, bedeutete für mich wahnsinnig viel* (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung № 2 von 11.01.2015, 2) (В нашей группе не было никакой враждебности, расизма. Многие были евреями, были и мусульмане. Поначалу мне было стыдно, что я немец, во всяком случае, я испытывал чувство вины. И то, что его друзья воспринимали меня как человека и художника, было очень важно для меня).

В статье автор вспоминает о своей дружбе с убитым во время парижского теракта художником «Charlie Hebdo», о толерантности и взаимоуважении, царившем в компании его друзей, относившимся к разным национальностям. Будучи немцем, автор испытывал чувство стыда, неловкости, вины, внутренний страх, что его будут оценивать по его национальной принадлежности, а не личным убеждениям и внутренним качествам. Свои эмоции, неизвестные его окружению, автор обозначает лишь одним словом *Schuldgefühl*, и немецкому реципиенту сразу становится понятен страх автора и его причины. Данный пример иллюстрирует наличие различий в эмоциональном восприятии определённого общества «изнутри» и «снаружи», представителями другой культуры.

Нами был рассмотрен газетный текст с точки зрения национально-культурной специфики, а также проведён анализ её актуализации в тексте посредством использования лексико-семантических средств. Было выявлено, что этнокультурная специфика реализуется на лексическом уровне благодаря использованию культурно-маркированных языковых единиц. Установлено, что одна культурно-маркированная языковая единица может реа-

лизовать в контексте как одну, так и несколько функций.

Дальнейшее исследование позволит выделить новые аспекты функционирования культурно-маркированной лексики в газетном тексте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акоста А. Этнокультурная идентичность ребенка: социально-психологическая характеристика / А. Акоста // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 10 (032). – С. 337-341.
2. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция: анализ журналистских текстов: [монография] / В.В. Богуславская. – Изд. 4-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2013. – 276 с.
3. Яшина М.Г. Культурно-маркированная лексика: структурные и семантические особенности (на материале итальянского языка) / М.Г. Яшина. – М. : Спутник + Москва, 2010. – 102 с.

### ABOUT SOME FUNCTIONS OF CULTURALLY-MARKED VOCABULARY IN PRINTED MASS MEDIA

E.A. Romanova

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, St.Petersburg

The article deals with the main functions of culturally-marked vocabulary in newspaper text. Localizing, emotive, evaluative and appellative functions of lexis are illustrated.

*Key words:* *culturally-marked vocabulary, vocabulary functions, mass media discourse, newspaper text.*

*Об авторе:*

РОМАНОВА Елизавета Александровна – ассистент кафедры «Иностранные языки» Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, *e-mail:* lizzy\_rom@mail.ru

УДК 811+81'27

### АНГЛО-АМЕРИКАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КВЕБЕКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И ОБЩЕСТВА

Н.А. Слобожанина

Самарский государственный университет, Самара

Современная межкультурная коммуникация порождает такой процесс как интернационализация и то же время – тенденция к дифференциации в результате взаимодействия с ведущим английским языком. Рассмотрим эти явления на примере англо-американских заимствований во французском языке Квебека.

*Ключевые слова:* *интеграция, интеракция, интернационализация, билингвизм, дифференциация, англо-американские заимствования.*

Связь языка и общества базируется на самоочевидном постулате: без языка нет общества, без общества нет языка. Общество существует и развивается при условии социального взаимодействия между его членами. Социальное взаимодействие – это обмен информацией. Следовательно, процессы взаимодействия непосредственно связаны с процессами интеракции – коммуникации [Журавлев 1982: 9].

Интеграция социумов ведет к формированию билингвизма, к выдвиганию тех или иных языков на роль мировых, овладевающих функциями международного общения. Процесс интернационализации и образования общего лексико-семантического фонда в языках международного общения как эстафета распространяется и на все прочие языки мира через механизм взаимодействия с ведущим языком.

Контактирование языков, степень интенсивности этого процесса теснейшим образом связаны с межкультурной коммуникацией, которая, являясь едва ли не главной причиной пополнения лексико-фразеологического фонда языков, вступающих в контакт, определяет сущность этого явления. Именно межкультурная коммуникация порождает языковые контакты.

Материалом нашего исследования послужили англо-американские заимствования из английского языка (в основном его американского варианта) во французском языке Квебека. Литературный язык произведений, описывающих события современной действительности, отражает реальные масштабы проникновения англо-американизмов (далее АА) во французский язык Квебека. Как показал проведенный нами анализ на примере романа Мишель Трамбле «Разбитое сердце» (Michel Tremblay “Le cœur éclaté”), в его тексте практически отсутствует какая-либо интерпретация АА. Наиболее приближенными к интерпретации можно считать единичные случаи употребления сравнительного союза *comme* («как») или соответствующего пояснения. Этот факт можно объяснить уверенностью автора романа в том, что употребляемые им АА понятны для франкоговорящих жителей Канады. Например:

«Il fit des plaisanteries sur la calvitie du mari, sur sa cravate plutôt criarde, sur son teint rougeaud, un peu comme les stand-up comics américains dont la spécialité est l’insulte et gagnent des fortunes en agressant leur public: Don Rickles, par exemple, ou Rip Taylor (Tremblay 1995: 168) (здесь и далее подчеркнуто нами – Н.С.).

«Он пошутил над лысиной мужа, над его ярким галстуком, над его лицом красного цвета, как у комических актеров разговорного жанра, которые зарабатывают деньги, оскорбляя свою публику».

В этом примере АА les stand-up comics вводится сравнительным союзом *comme* («как»).

Основная масса АА употребляется на страницах романа без какого-либо комментария (выделение жирным шрифтом в последующих примерах наше – Н.С.). Согласно М.А.Кулинич, когда носители языка перестают

ощущать непривычность иноязычного слова, оно теряет сопроводительные сигналы и комментарии и начинает употребляться «на равных» с другими словарными единицами родного языка [Кулинич 2001: 90]. Например:

«De toute façon, quand on va rôder sur la terrasse Dufferin le soir, ce n'est surtout pas pour admirer l'un des plus beaux panoramas du monde et je n'étais pas du tout dans ce **mood-là**» (Tremblay 1995: 15),

где **mood** – «расположение духа, настроение».

«Во всяком случае, когда мы пойдем прогуляться на террасу Дюфрен этим вечером, то абсолютно не за тем, чтобы полюбоваться одной из прекраснейших панорам мира, а я был совсем не в подходящем для этого настроении».

«Lorsque **le deejay** annonça le début du spectacle, je décidai de passer de l'eau minérale à la bière, même si je n'en bois jamais» (Tremblay 1995: 173),

где **le deejay** – «диск-жокей».

«Как только диск-жокей объявил начало спектакля, я решил перейти с минеральной воды на пиво, хотя я его никогда не пью».

В то же время следует отметить, что тенденция к интеграции часто связана со стремлением к дифференциации [Berns 2000: 35]. Процессы дифференциации, также характерные для конца XX века, проявляются в стремлении национальных языков, особенно малых, к обособлению и этнической чистоте, в стремлении к самосохранению в связи с ростом национального самосознания [Кисловская 1997: 42].

Феномен англо-американизации французского языка на территории Квебека можно объяснить постоянным контактом франкофонов и англофонов. Согласно опросу общественного мнения, проводимого в 1997 году в Квебеке, отношение к отдельным англо-американизмам более толерантно, чем к самому факту употребления английского/американского языка [Labrie 2001: 89]. По действующим в Квебеке законам все вывески и рекламные надписи должны быть на французском языке, а английский/американский вариант допустим более мелким шрифтом.

Хартия французского языка внимательно следит за появлением англо-американизмов, стараясь, в первую очередь, перевести их на французский язык, дать соответствующий эквивалент. Перечислим некоторые из них из области новейших технологий: skanner m – *сканер*, skanning m – *сканирование*, skanner – *сканировать*. Эти выражения часто используются в медицине и информатике. Однако рекомендуемые Хартией французского языка соответствующие французские эквиваленты различаются по областям применения в разных профессиональных сферах. Программистам рекомендуют говорить: numériseur – *цифрователь*, analyseur – *развертывающее устройство* или lecteur – *считывающее устройство*; lecture – *считывание, воспроизведение* или balayage – *сканирование*; balayer, analyzer – *развертывать документ, разлагать*. Медработники, которые следуют официальным рекомендациям специальной Комиссии по терминологии, обозначают прибор существительным scanographe – *сканер*, а результат обследо-

вания на нем *scanographie* – *сканограмма*, и производный глагол *scanographeur* [Le français dans le monde 2003: 2].

Если же соответствующий французский эквивалент не найден, то канадцы используют некоторые англо-американские слова без изменений в орфографии, приписывая им только грамматические признаки соответствующей части речи: *peanut n.f.* – *арахис*, *waiter n.m.* – *официант*, *candy n.m.* – *конфета*.

Мы выяснили, что лингвистический комитет Канадского радио (“Radio-Canada”) регулярно публикует для своих дикторов правила французского языка, обращая их внимание на ошибки, которых следует избегать, и особенно на АА. В настоящее время в язык квебекцев все больше внедряются американские заимствования, такие как: *can* – *консервная банка, консервы* (англ. *tin*, фр. *conserves*), *fender* – *крыло (автомобиля), защита от грязи* (англ. *mudguard*, фр. *garde-boue*), *flashlight* – *электрический фонарик* (англ. *torch*, фр. *lampe de poche, torche électrique*) [Radio Québec. [http](http://)]. А что делать с вездесущей аббревиатурой CD – Compact Disc? Будет ли так обременительно поменять местами заглавные буквы DC – Disque Compact? Тем не менее, аббревиатура CD надежно закрепилась в речи франкоговорящего населения.

Таким образом, интеграционные процессы, характерные для современного общества, приводят к такой общей тенденции языковой эволюции, как интернационализация лексических составов языков. Эта тенденция проявляется, в частности, во французском языке Квебека, где в своих повседневных разговорах квебекцы используют большое количество слов и оборотов, претерпевших влияние английского/американского языка. Образованные люди видят в этом опасное загрязнение языка. Именно они принимают законодательные меры, направленные на сохранение национальной чистоты французского языка. Как бы то ни было, но многие из этих слов уже давно вписаны в культуру Канады и в её повседневный французский язык.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлев В.К. Внешние и внутренние факторы языковой эволюции / В.К.Журавлев. – М.: Наука, 1982. – 328 с.
2. Кисловская Е.Н. Проблемы взаимодействия языков на когнитивном уровне / Е.Н.Кисловская // Общие и региональные проблемы взаимодействия языков и их подсистем: Сб. науч. тр. – Тюмень, 1997. – С. 40-43.
3. Кулинич М.А. Социальная власть английского языка в российском национальном сознании (по материалам российских периодических изданий) / М.А.Кулинич // Эссе о социальной власти языка / Под общ. ред. Л.И. Гришаевой. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С.90-93.
4. Berns M. Linguistic purism in Europe / M. Berns // The Clarion. – Vol. 6. –Nos. 1&2, 2000. – P. 34-40.
5. Labrie N. Les Observatoires du français: l'exemple de l'Ontario, Canada / N. Labrie, B. Roberge // Modernité Diversité Solidarité. – T.1, FIPF- Fédération internationale des professeurs de français, 2001. – P. 88-95.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Le français dans le monde, №327, mai-juin 2003. – P.18-20.

Radio Québec [Электронный ресурс]. – URL: [http://radio-canada.ca/regions/ quebec/ regiondequebec/](http://radio-canada.ca/regions/quebec/regiondequebec/)

Tremblay M. Le coeur éclaté / M. Tremblay. – Montréal, Québec: Leméac, 1995. – 320 p.

**ANGLO-AMERICANIZATION OF THE FRENCH LANGUAGE  
OF QUEBEC AS A RESULT OF THE INTERACTION  
OF LANGUAGES AND SOCIETY**

N.A. Slobozhanina

Samara State University, Samara

Modern intercultural communication gives a birth to such a process as internationalization and at the same time—a tendency to differentiation as a result of interaction with the leading English language. Let us consider these phenomena on the example of Anglo-American borrowings in the French language of Quebec.

*Key words: integration, interaction, internationalization, bilingual, differentiation, Anglo-American borrowings.*

*Об авторе:*

СЛОБОЖАНИНА Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Самарского государственного университета, *e-mail*: [slobogeanina@mail.ru](mailto:slobogeanina@mail.ru).

УДК 811.111

**ВЫРАЖЕНИЕ  
КАТЕГОРИЙ ОДУШЕВЛЕННОСТИ И АГЕНТИВНОСТИ  
В СИНТАКСИСЕ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

О.В. Токарева

Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург

В статье описываются синтаксические средства выражения категории одушевленности в английском языке. Данная категория рассматривается в сопряжении с категорией агентивности. Делается вывод о высокой степени агентивности английского предложения.

*Ключевые слова: английский язык, синтаксис, одушевленность, агентивность.*

Категория одушевленности имеет различные средства выражения на лексическом и грамматическом уровнях языка. Предметом анализа в данной статье являются проявления значения одушевленности на уровне синтаксиса, а именно в структуре английского предложения. Отметим, что эти проявления также могут происходить и в структуре словосочетания. Например, сочинительные словосочетания *here and there, come and go, now and then, active and passive* разворачиваются с позиции одушевленного уча-

стника ситуации, оказывающегося ее центром [MacKay 1986: 99].

Проявления категории одушевленности в английском предложении рассматриваются в теории ролевой / падежной грамматики, зарождение которой традиционно связывают с именем Ч. Филлмора. Значение предложения в этой теории описывается как совокупность семантических валентностей, связанных с глаголом, которому отведено центральное место. Глагол диктует ряд так называемых глубинных падежей, представляющих собой семантические роли аргументов.

Ч. Филлмор выделял шесть глубинных падежей: агентив, инструменталь, датив, фактитив, локатив, объектив [Филлмор 1981: 369]. Агентивность в наиболее общем смысле можно определить как отношение или свойство, связывающее действие и того, кто его производит [Позднякова 1997: 98]. Агентив и датив имеют общее свойство: оба эти падежа выражают одушевленное лицо, однако агентив является производителем действия, в то время как датив испытывает на себе это действие. Остальные падежи выражают неодушевленные предметы. Объектив – это предмет, на который направлено действие. Инструменталь – предмет, с помощью которого выполняется действие. Фактитив обозначает результат действия. Локатив является указателем места.

Считается, что позиция подлежащего в английском языке традиционно занимает агентивными по своей семантике существительными [Viber 1999: 123; Николаевская 2010: 178]. Закрепленность в человеческом сознании позиции подлежащего за активным деятелем можно проиллюстрировать на примере предложения *the chair laughed*. Слушатель / читатель, пытаясь семантизировать данное предложение, вынужден окказионально анимизировать объект, обозначаемый словом *chair*, на основании типовой ситуации «поведение субъекта», обычно кодируемой сочетанием «подлежащее + сказуемое» с глаголом *laugh* в позиции подлежащего [Норман 2013: 65]. В результате подчинения лексики синтаксису возникают грамматические метафоры [Норман 2013: 64; Шендельс 1982: 81].

В некоторых случаях однозначно определить характер семантических отношений между предикатом и актантами довольно сложно, из-за чего исследователи предлагают более детальные классификации глубинных падежей. Например, Ю.Д. Апресян рассматривает порядка 25 семантических валентностей, Н.Н. Леонтьева – до 50 семантических отношений [Гриднева 2009: 31]. Одной из причин разработки более подробных систем падежей явилось то, что исполнителем действия не всегда является одушевленное лицо. Дж. Лакофф предлагает использовать когнитивную теорию метафоры для анализа и объяснения неоднозначных с точки зрения падежной семантики предложений, приводящих к появлению новых падежей и громоздких падежных систем [Lakoff [http](http://)]. В качестве примеров приводятся предложения, объединенные метафорическим отношением SEEING IS TOUCHING (*her eyes picked out every detail of the problem; their eyes met*).

Автор утверждает, что с точки зрения теории глубинных падежей выявить в данных примерах семантические роли существительного *eyes*, занимающего традиционную для агенса позицию подлежащего, довольно сложно, однако использование метафорического анализа позволит свести многообразие семантических ролей к отношениям между сферой источника сравнения и сферой цели сравнения.

Анализируя синтаксис английского и русского языков, В.Ю. Копров выделил несколько лексико-грамматических разрядов существительных, выступающих в качестве агентов: 1) антропонимы; 2) зоонимы; 3) обозначения природных явлений; 4) обозначения производных от действий явлений (*взрыв, удар*); 5) обозначения “самодвижущихся” транспортных средств; 6) обозначения предметов, способных под влиянием внешних сил оказать воздействие на другие предметы (*дверь, кирпич, нож*) [Копров 2016: 140]. Существительные в группах 3–6 не являются одушевленными, однако они или обладают потенционностью (собственной энергией), или потенциальной энергией, трактуемой как возможность предмета быть приведенным в движение [Копров 2016: 131].

Кроме того, в английском языке второстепенные члены предложения зачастую занимают типичную для выражения агенса позицию подлежащего, в то время как сам агент оказывается опущенным. Н.Н. Гриднева выделяет несколько семантических ролей в английском языке, способных занимать позицию подлежащего при агентивном по своей семантике сказуемом: 1) Локатив (*the third chapter of the book describes extra-terrestrial civilization*); 2) Инструмент (*the following epithets prove the possibility of such interpretation*); 3) Цель (*strong muscles require constant training*); 4) Пациент (*words written according to the rules of American English can either delete or replace some letters as in color instead of colour and theater instead of theatre, respectively*); 5) Темпоратив (*last year saw record low in Arctic sea ice*) [Гриднева 2009: 42].

Н.П. Федорова, А.И. Варшавская и Л.С. Бархударов также отмечают частотное употребление в английском языке существительных локальной, темпоральной и каузативной тематики в качестве подлежащего в сочетании с предикатом, характерным в первую очередь для одушевленных существительных [Бархударов 1975: 200; Федорова, Варшавская 2011: 163].

Не пользуясь падежной терминологией, Р.Р. Николаевская выделяет ряд семантических групп существительных, наиболее частотно занимающих позицию подлежащего при глаголе с одушевленной маркировкой: 1) существительные темпоративной семантики; 2) существительные событийной семантики; 3) существительные локативной семантики (в эту категорию входят наименования источников информации); 4) существительные каузальной семантики; 4) обозначения артефактов и предметов, вовлеченных в человеческую деятельность [Николаевская 2010: 176, 178, 210].

Способность неодушевленных существительных занимать место подле-

жащего при сказуемом, выраженном агентивным по своей семантике глаголом, иногда обозначается термином «анимизм» [Добричев 2013: 186; Овсянников 2007: 331]. Сочетания широкого ряда семантических групп существительных с глаголами, имеющими одушевленную маркировку, могут также трактоваться как вид персонификации. Отметим, что под персонификацией в данном случае понимается не стилистический прием, а синтаксическая особенность английского языка, вызывающая в сознании читателя / слушателя схожий с названным стилистическим приемом эффект [Николаевская 2010: 178]. Исследователи подчеркивают, что следует разграничивать истинную персонификацию и синтаксическую персонификацию. Особенно важно проводить границу между этими явлениями при переводе, поскольку интерпретация синтаксической персонификации как стилистического приема может привести к появлению буквализмов в переводном тексте [там же 2010: 207].

Широкое распространение сочетаний «неодушевленное существительное – глагол с одушевленной маркировкой» исследователи объясняют ослаблением в английском языке категории переходности [Николаевская 2010: 173] и наличием компенсационных механизмов внутри языка, а именно расширением сочетаемости существительных и глаголов в ответ на достаточно жесткий порядок членов предложения [Швейцер 1973: 112]. Кроме того, распространению подобных сочетаний поспособствовало практически полное отсутствие маркеров падежных отношений [Швейцер 1988: 143].

Расширение сочетаемости неодушевленных существительных и глаголов одушевленной маркировки можно проследить в диахронии. Если еще в 70-х годах XX в. предложение *he died of cancer* считалось предпочтительнее варианта *cancer killed him*, то в начале XXI века эти формы видятся как равноправные [Николаевская 2010: 210]. Широкая сочетаемость глаголов одушевленной маркировки с неодушевленными существительными на текущем этапе развития английского языка позволяет говорить о крайне высокой степени его аналитизма по сравнению с другими европейскими языками [там же: 217].

В результате увеличения степени аналитизма в английском языке глагол приобрел семантическую гибкость, которая проявляется в умении приспосабливаться к новым условиям функционирования. Появилась группа семантически ослабленных глаголов, способных выступать в качестве сказуемого при подлежащем как агентивного, так и неагентивного характера. В нее входят такие глаголы, как *see, know, have, give, hold, say: the list gives ten names; other countries also know dry and humid seasons; the bus holds forty people; the watch says 10* [там же: 205, 206, 211]. Параллельно прослеживается общая тенденция к размыванию границ глаголов и формированию у них “событийных” вариантов значения [там же: 217].

Корпусные данные показывают, что сочетания неодушевленного суще-

ствительного и агентивного глагола встречаются особенно часто в научной литературе. Среди семантических групп глаголов, сочетающихся в рамках научного дискурса с неодушевленными существительными, выделяют каузативные глаголы, а также глаголы речи и глаголы умственной деятельности [Biber 1999: 378].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о высокой степени агентивности английского предложения. Данная языковая особенность видится значимой как с точки зрения теории языка, так и с точки зрения методики преподавания английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Гриднева Н.Н. Основы семантики синтаксиса: Учебн. пос. по теоретической грамматике английского языка / Н.Н. Гриднева. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 48 с.
3. Добричев С.А. Этнокультурный потенциал языковых единиц различных уровней: монография / С.А. Добричев, Л.А. Козлова, Т.Г. Пшенкина. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – 243 с.
4. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография / В.Ю. Копров. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 343 с.
5. Николаевская Р.Р. Последствия анализирования английского языка в синтаксической семантике / Р.Р. Николаевская // Вестник МГЛУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 598. – С. 173-218.
6. Норман Б.Ю. Когнитивный синтаксис русского языка / Б.Ю. Норман. – М.: Флинта, 2013. – 254 с.
7. Овсянников В.В. Анимизм английского предложения и русский менталитет / В.В. Овсянников // Университетское переводоведение. – Вып. 8. Мат-лы VIII юбилейной междунар. научн. конф. по переводоведению «Федоровские чтения», посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Федорова, 19-21 октября 2006 г. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – С. 331-336.
8. Позднякова Е.М. Языковые средства реализации семантической роли агенса в позиции субъекта / Е.М. Позднякова // Вестник Тамбовск. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 1997. – 1 (5). – С. 98-102.
9. Федорова Н.П. Перевод с английского языка. Повышенный уровень. Ч. 2 / Н.П. Федорова, А.И. Варшавская. – СПб.: Невский ракурс, 2011. – 192 с.
10. Филлмор Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. X. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 369-495.
11. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика: о газетно-информационном и военно-публицистическом переводе / А.Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
12. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
13. Шендельс Е.И. Совместимость / несовместимость грамматических и лексических значений / Е.И. Шендельс // Вопросы языкознания. – 1982. – № 4. – С. 78-82.
14. Biber D. Longman Grammar of Spoken and Written English / Biber D. et al. – Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 1999. – 1203 p.
15. Lakoff G. The Syntax of Metaphoric Semantic Roles [Электронный ресурс] / Lakoff G. – URL: <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/the-syntax-of-metaphorical-semantic-roles-in-semantics-and-the-lexicon-lakoff-1990.pdf>
16. MacKay D. Prototypicality Among Metaphors: On the Relative Frequency of Personification and Spatial Metaphor in Literature Written for Children Versus Adults / D. MacKay

## **EXPRESSIONS OF ANIMACY AND AGENCY IN THE ENGLISH SENTENCE**

O.V. Tokareva

Saint Petersburg Mining University, Saint Petersburg

The article describes how the category of animacy is expressed in the English syntax. This category is analyzed in conjunction with the category of agency. It is concluded that the English sentence is highly agentive in its nature.

**Key words:** *English, syntax, animacy, agency.*

*Об авторе:*

ТОКАРЕВА Ольга Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета, *e-mail:* ov-tokareva@mail.ru.

УДК 811.111

## **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ**

(на примере журнала *The Economist, Time* и *Bloomberg Businessweek*)

Н.П. Трайковская

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

В статье рассматриваются особенности построения англоязычных рекламных текстов. Приводится классификация, основанная на структурных и синтаксических особенностях рекламных текстов.

**Ключевые слова:** *рекламный текст, синтаксические особенности, структурные особенности, экспрессивный синтаксис.*

Предметом исследования в настоящей статье являются особенности построения текстов англоязычной рекламы, представленной в журналах *The Economist, Time* и *Bloomberg Businessweek*.

В большинстве рекламных текстов присутствует несколько структурных элементов. Структура рекламного текста напрямую зависит как от типа рекламируемого товара или услуги, так и от типа издания, публикующего рекламу. Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день исследователи до сих пор не пришли к единому мнению о количестве релевантных частей рекламного сообщения.

Согласно Л. Г. Фещенко, рекламный текст – «сложное семантическое целое, в котором нет места случайным, коммуникативно не нагруженным компонентам – в силу того, что решение прагматической, коммерческой

задачи в таком тексте всегда первично» [Фещенко 2002: 19].

К основным вербальным компонентам рекламного текста относят заголовки, подзаголовки, основной текст, слоган (Ю.С. Бернадская [Бернадская 2012], Л. Г. Фещенко [Фещенко 2002] и Т.Г. Добросклонская [Добросклонская 2008]). В свою очередь, Х. Кафтанджиев считает, что структуру рекламного сообщения составляют четыре основные части: *слоган, заголовок, основной рекламный текст, эхо-фраза* [Кафтанджиев 1995]. По мнению Ф. Джефкинс, существует семь элементов рекламы: *заголовок, подзаголовки, основной текст рекламы, цена, название и адрес, купон, слоганы* [Джефкинс 2002: 275]. В нашем исследовании мы определяем рекламный текст как единство его структурных компонентов.

Важно помнить, что целью любого рекламного текста является информирование аудитории о существовании товара или услуги, о его преимуществах с целью побуждения к приобретению. Е.Ю. Колтышева считает, что «рекламный текст – особый вид текста прагматической направленности. Именно прагматическая направленность текстов является тем фактором, который во многом обуславливает специфику РТ и оказывается решающим для формирования других отличительных черт <...>, таких как креолизация (семиотическая осложненность), стилистическая неоднородность, экспрессивность, оценочность, диалогичность, особенности композиции и структуры» [Колтышева 2008: 6].

Экспрессивность рекламного текста выражается не только в использовании лексических единиц, но также в использовании синтаксических средств. Экспрессивные возможности синтаксических средств были детально рассмотрены в работах О.В. Александровой [Александрова 1984], О.А. Ксензенко [Ксензенко 1998], Е.А. Кораблевой [Кораблева 2008] и др.

В свою очередь, особенности структуры рекламного текста представляют ничуть не меньший исследовательский интерес.

Проанализировав рекламные тексты, представленные в англоязычных журналах *The Economist*, *Time* и *Bloomberg Businessweek*, предлагаем следующую классификацию. Она основана как на структурных, так и на синтаксических особенностях построения текстов рекламы:

### **1) Рекламный текст «Ситуация»**

*Cozi. Friend in town, dinner in the fridge, kids at practice.*

*Happiest hour* (Time, 17.09.2018, p.3);

*Autism speaks. I didn't talk for a very long time* (Time, 22.10.2018, p.5).

### **2) Рекламный текст «История»**

*ROLEX. This watch has been engineered to accompany explorers to extreme frontiers. Introduced in 1971, the Explorer II was engineered to withstand hostile and uncharted environments <...>It doesn't just tell time. It tells history* (The Economist, 01.12.2018, p.2-3);

*David Doubilet and his journey to document the ocean.*

*For over 20 years, Rolex has explored the ocean with David Doubilet.*

*An award-winning National Geographic photographer since 1971, he has witnessed first-hand the changes to the oceans and their impact to aquatic life (The Economist, 08.12.2018, p.3);*

*Breguet. Breguet, the innovator. Marine Equation Marchante 5887.*

*As member of the Bureau des Longitude, Abraham-Loius Breguet was appointed chronometer-maker to the French Royal Navy by King Louis XVII in 1815. Today, this legacy is celebrated with the Marine Equation Marchante 5887. This master timepiece simultaneously shows mean time in relation to true solar time, indicated by a hand with a faceted golden sun. History is still being written (Time, 02.04.2018, p.58).*

### **3) Рекламный текст «Вопрос-Ответ»**

*20/20 vision? Don't be so short-sighted. We look further for new opportunities. We have the scale, connectivity and determination to help you go beyond (The Economist, 08.12.2018, p.27);*

*Gradifi. Why did she borrow \$67, 928 for tuition? She did it to work for you (The Economist, 19.01.2019, p.10);*

*Simplisafe. Storms? Power outages? Downed Wifi? Not a problem. Meteors? Hard to say (Bloomberg Businessweek, 08.11.2018, p.7).*

### **4) Рекламный текст «Утверждение»**

*Hyundai. Imagine the possibilities when water is the only dimension. #BecauseOfYou (The Economist, 24.11.2018, p.3-4);*

*BMW. Luxury without limits (The Economist, 01.12.2018, p.10-11);*

*Lenovo. This is not a laptop. It's a thinkpad. This isn't a future. This is Thinkpad today (The Economist, 08.12.2018, p.7).*

### **5) Рекламный текст «Призыв»**

*CFA Institute. Make your team better. Make your firm better. Make the investment world better. Hire CFA Charterholder (The Economist, 01.12.2018, p.4);*

*Huawei. Activate intelligence (The Economist, 01.12.2018, p.39);*

*Johnny Mac. Soldiers Fund. Her father fought for our future. Help Julie achieve hers (Bloomberg Businessweek, 08.11.2018, p.7);*

*Fujifilm. Never stop (Bloomberg Businessweek, 19.11.2018, p.74).*

### **6) Рекламный текст «Вопрос»**

*Why do couples do more housework than single people? Does polygamy make civil wars more likely? How did the letters of the Alphabet get their names? Can young blood really rejuvenate the elderly? Why is so much spaghetti being smuggled across the Sahara? It's time to get #SeriouslyCurious (The Economist, 24.11.2018, p.64);*

*Facebook. What information has Facebook on me?(The Economist, 24.11.2018, p.21).*

Структура и синтаксические особенности построения рекламных текстов влияют на позиционирование информации, представленной в них. Подчеркнем эффективность использования типов рекламных текстов, проиллюстрированных в классификации:

1) Рекламный текст «Ситуация» – реципиент становится участником рекламы, вживается в роль рекламного героя;

2) Рекламный текст «История» – у реципиента появляется доверие к рекламируемому продукту (продукт проверен временем, давно существует);

3) Рекламный текст «Вопрос-Ответ» – реципиент стоит перед проблемой, но ему тут же предлагается ее решение;

4) Рекламный текст «Утверждение» – реципиент стоит перед свершившимся фактом, воспринимая его как единственный верный.

5) Рекламный текст «Призыв» – побуждение к действию.

6) Рекламный текст «Вопрос» – реципиенту задается вопрос, на который он находит ответ для себя. Вследствие внутреннего диалога он запоминает рекламу.

Важно отметить, что приведенная выше классификация основана на материале англоязычных журналов новостной и экономической направленности, что влияет на рекламу и, в частности, на рекламные тексты, содержащиеся в них. Перспективу исследований, по нашему мнению, представляет анализ структурных особенностей англоязычных рекламных текстах, представленных в журналах, ориентированных на мужскую и женскую аудиторию.

Итак, в статье были рассмотрены особенности построения англоязычных рекламных текстов. Были выявлены наиболее распространенные структуры рекламных текстов в англоязычных журналах *The Economist*, *Time* и *Bloomberg Businessweek*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса / О.В. Александрова. – М.: Высшая школа, 1984. – 211 с.
2. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учебн. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Ю.С. Бернадская. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2012. – 288 с.
3. Джефкинс Ф. Реклама: Учебн. пособие для вузов / Ф. Джефкинс; пер. с англ. под ред. Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 543 с.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: (современная английская медиаречь): учебн. пос. / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 263 с.
5. Кафтанджиев Х.Н. Тексты печатной рекламы / Х.Н. Кафтанджиев. – М.: Смысл, 1995. – 134 с.
6. Колтышева Е.Ю. Манипулятивное воздействие в современном рекламном тексте: на материале англоязычных гляцевых журналов для женщин: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19, 10.02.04 / Е.Ю. Колтышева; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль [б.и.], 2008. – 281 с. – На правах рукоп.
7. Кораблева Е.А. Экспрессивные синтаксические средства создания рекламного текста на английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.А. Кораблева; Московск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Тула [б.и.], 2008. – 202 с. – На правах рукоп.
8. Ксензенко О.А. Как создается рекламный текст: Функционально-экспрессивные аспекты рекламного текста / О.А. Ксензенко. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 167 с.
9. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 / Л.Г. Фещенко; Санкт-Петербургск. гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 2002. – 224 с. – На правах рукоп.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bloomberg Businessweek, 08.11.2018; 19.11.2018.

The Economist, 24.11.2018; 01.12.2018; 08.12.2018; 19.01.2019.

Time, 02.04.2018; 17.09.2018; 22.10.2018.

**STRUCTURAL FEATURES  
OF ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING TEXTS**  
(on the material of *The Economist*, *Time* and *Bloomberg Businessweek*)

N.P. Traikovskaia

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula

The article discusses the features of the construction of English advertising texts. The classification based on the structural and syntactic features of advertising texts is given.

**Key words:** *advertising, advertising text, syntactical features, structural features, expressive syntax.*

*Об авторе:*

ТРАЙКОВСКАЯ Наталья Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, *e-mail:* Traikovskaia.natalia@gmail.com

УДК 811.111

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ  
С КОМПОНЕНТОМ-НАИМЕНОВАНИЕМ ОВОЩНЫХ КУЛЬТУР**

Н.Н. Трунченкова, М.В. Беловенцева

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Симферополь

В статье рассматриваются фразеологизмы с компонентом-фитонимом с целью выявления их основных семантических особенностей. Результатом анализа 69 ФЕ явилось заключение об их стилистической и профессиональной маркированности, а также способности обозначать внешность, характер и поведение человека.

**Ключевые слова:** *фразеологизм, овощная культура, устойчивое сочетание, фитоним, идиома.*

Роль растительного мира в повседневной жизни человека и истории человечества сложно переоценить. С древнейших времен растения обеспечивали человека пищей, кормом для скота, материалами для разведения огня, строительства жилища и изготовления одежды. Зародившись более десяти тысяч лет назад, земледелие создало предпосылки для развития общества и, в конечном счете, привело к возникновению цивилизаций. Высокая значимость растений в целом и овощных культур в частности не могла не найти отражения во фразеологии. По утверждению Т.А. Трафименковой, «трансформация растительных образов, включение их в состав фразеоло-

гических единиц позволяет превратить обыденные реалии в источник сведений о культуре и менталитете народа, закодировать культурную информацию, обогатив лексический состав языка меткими выражениями, базирующимися на метафорическом переосмыслении» [Трафименкова 2015: 206].

Названия овощей довольно широко представлены в английской фразеологии. Овощными фитонимами, получившими наибольшее распространение в качестве компонентов устойчивых сочетаний, являются *бобы* или *фасоль* (18 ФЕ), *кукуруза* (7 ФЕ), *картофель* (6 ФЕ) и *горох* (5 ФЕ).

Исторически так сложилось, что до XIV века основным источником протеина в рационе англичан являлись бобы. Мясо стало доступным широким слоям населения только после пандемии бубонной чумы в 1347-1350 годах, которая унесла почти половину населения Англии. Фасоль, тушенная в томатном соусе (*baked beans*) входит в традиционный английский завтрак и по сей день остается в числе любимых многими англичанами блюд. Согласно статистическим данным, представленным в газете *The Guardian*, 23% англичан употребляют в пищу бобы как минимум два раза в неделю [Naylor http]. Распространенность и популярность бобов как продукта питания объясняет наличие большого количества ФЕ с компонентом *beans*. Анализ выявленных идиом позволяет заключить, что бобы воспринимаются как пища финансово несостоятельных людей и символизируют бедность (*down to chili and beans* – *разорившийся, нуждающийся*; *not have a bean* – *не иметь денег*). Являясь общеизвестным и широко культивируемым овощем, бобы ассоциируются с простотой, доступностью и отсутствием ценности (*a hill of beans* – *что-либо, не имеющее значения, важности, ценности*; *not worth beans* – *ничего не стоящий*; *bean counter* – *крохобор*). С другой стороны, округлая форма боба вызывает ассоциации с такими частями человеческого тела, как голова и соски (*beanball* – *ситуация в бейсболе, когда во время подачи мяч попадает в голову бьющего игрока*; *to do a bean count* – *рассматривать женскую грудь сквозь одежду*).

Расположение ФЕ с компонентом *beans* на аксиологической шкале различно. К примеру, *to be full of beans* означает «*быть полным энергии, энтузиазма*» (*I wish I was one of those people who are full of beans first thing in the morning*). Вместе с тем, эта идиома может нести и отрицательное значение «*быть бессмысленным*» (*His explanation is totally full of beans and doesn't answer the question at all*). Положительная коннотация отчетливо прослеживается в таких единицах, как *on the bean* (*точно, в точное время*) или *cool beans!* (*круто, здорово*): *He was there on time, right on the bean. – Cool beans, man. That's great!* Однако в современном английском языке бобы также ассоциируются с глупостью, тупостью (*bean head* – *олух*) и даже с состоянием наркотического опьянения (*to be beaned up* – *быть под воздействием амфетаминов*): *Two students were beaned up and were sent home*. Что касается алкогольного опьянения, то данным семантическим значени-

ем обладает идиома *to be/get corned: Let's go out and get corned.*

Компонент **corn** входит в состав и других ФЕ: *corn in Egypt* (обилие чего-л.); *to acknowledge the corn* (признать свою вину, ошибку, недостаток, преступление). Интересна этимология фразеологизма *a can of corn* (простая задача). Предположительно, эта фраза зародилась в среде бакалейщиков, которые роняли консервные банки с кукурузой с высоких полок, но без проблем их ловили. Позже данная ФЕ получила распространение в спортивном жаргоне бейсболистов, где она обозначает мяч, который можно легко поймать: *Of course he made that catch – it was a real can of corn.*

Использование кукурузы в качестве кормовой культуры для скота и домашних птиц нашло отражение в таких фразеологических единицах, как *to earn one's corn* (быть достойным заработанных денег) и *corn squabble* (мелкая драка, по аналогии с курами, ссорящимися из-за корма). *Seed corn* буквально обозначает семена кукурузы, собранные и отложенные для посадки в следующем году. Образно так называют что-либо, предназначенное для использования в будущем: *The investment firm provides seed-corn financing to small business ventures. Eating your seed corn* означает отчаянные меры, которые могут отсрочить катастрофу, но, в конечном счете, привести к еще более плачевным последствиям: *Cutting back on the young is like eating the seed corn: satisfying a momentary need but leaving no way to grow a prosperous future.*

Широкая распространенность картофеля послужила основой для переосмысления ФЕ с компонентом **potatoes**. Картофель в английских фразеологизмах означает что-либо неважное (*small potatoes*), несущественную разницу (*potayto, potahto*). Хотя 'potahto' не является общепринятой произносительной нормой, эта фраза – аллюзия на песню Фреда Астера и Джинджер Роджерс *Let's Call the Whole Thing Off* в фильме *Shall We Dance* (Потанцуем?) 1937 г.:

“You like potayto, I like potahto; you like tomayto, I like tomahto; potayto, potahto, tomayto, tomahto, let's call the whole thing off”.

В этих строчках одинаковые слова произносятся по-разному с намёком на особенности произношения в разных диалектах английского языка. Со временем фраза стала употребляться в ситуациях, когда нужно показать, что речь идёт об одном и том же предмете или явлении (рус. *что с горы, что под гору; что в лоб, что по лбу*).

Песня Джонни Кимано, Билли Фабера и Мари Хартман *A Lonely Petunia in an Onion Patch* 1946 года, может, и забыта слушателями, но выражение *to be a lonely petunia in an onion patch* (быть не в своей тарелке, быть одиноким среди враждебно настроенных людей) функционирует в современном английском языке.

Небольшой размер **горошин** стал основанием для появления таких ФЕ, как *pea in the shoe* (раздражающий фактор, небольшая помеха, досада) или *pea brain*. В то же время *to tear up the pea patch* означает «прийти в

ярошь, буйство». Эта идиома в основном используется в спортивном, чаще бейсбольном, контексте, когда игроки, впадая в неистовство, портят игру.

Аналогично, сопоставимый по размеру с бобами и горохом **арaxis** дал образную базу таким ФЕ, как *to pay peanuts* (платить гроши); *peanut gallery* (1. галерка, раек, места в кино в задних рядах; 2. люди, чья критика является неуместной, неважной); *to work for peanuts* (получать ничтожно малую оплату труда). Мелкий размер плодов стал основой метафорического переосмысления «маленький» – «незначительный, недостаточный».

Несмотря на то, что огурец является одной из древнейших овощных культур, лексема **cucumber** участвует в образовании лишь одного фразеологизма *to be as cool as a cucumber* (быть невозмутимым, спокойным). Своему существованию фраза обязана тому факту, что даже в жару эти плоды способны сохранять температуру значительно ниже температуры окружающей среды.

Лексема **tomato** более продуктивна в плане образования фразеологических единиц. Ассоциация красного цвета этого плода с цветом крови породила такие выражения, как *tomato can* (плохой боксер, которого часто ставят в пару с гораздо лучшим спортсменом для улучшения статистических данных последнего) и *tomato juice* (кровь). В то же время, сочность этого овоща вызывает и положительные ассоциации: *tomato* – это привлекательная, «сочная» девушка/женщина.

В отличие от немецкого и французского языков, где фразеологизмы с лексемой **капушта** преобладают среди ФЕ с компонентом-наименованием овощных культур [Скоробогатова [http](http://); Якушева [http](http://)], в английском языке зафиксировано всего три подобных идиомы: *cabbage* (деньги), *cabbagehead* (тупица) и *to fall off the cabbage truck* (быть доверчивым, наивным, неуступчивым). В последней лексема **turnip** может заменять *cabbage* (*to fall off the turnip truck*), поскольку оба овоща вызывают ассоциации с незамысловатой пищей крестьян.

Благодаря своей плотной мякоти, репа фигурирует еще в одном фразеологизме: *like getting blood out of a turnip* (очень трудно, практически невозможно).

Использование **моркови** как лакомства, приманки, поощрения для животных объясняет происхождение следующих выражений: *to use smth. as a carrot* (использовать что-либо как мотивирующий стимул), *to dangle a carrot* (искушать кого-л.) и *carrot and stick approach* (метод кнута и пряника). Яркий цвет этого корнеплода лег в основу фразеологизма *carrot top* (рыжеволосый человек).

Красный цвет другого корнеплода, **свеклы**, послужил основанием для сравнения *to go as red as a beetroot* (покраснеть от стыда, смущения).

Сказка Ш. Перро «Золушка» обогатила фразеологический фонд английского языка идиомой *to turn into a pumpkin*. Данное выражение применимо к людям и означает необходимость вернуться домой или лечь спать в

связи с поздним временем суток, причем глагол часто стоит в форме Present Continuous: *I've had a wonderful time, but I'm turning into a pumpkin. I think I'll call a cab and head home.* Округлая форма овоща стала образной основой ФЕ *pumpkin head* (1. тыква; 2. заключенный, которого жестоко избивали). То же справедливо в отношении ФЕ с компонентом *melon*: *melon head* (дурак), *melons* (большая грудь).

Для многих хозяек перец остается одной из любимых приправ. Способность небольшого количества перца дополнять блюда, придавать пикантный вкус мясу, супам, маринадам, вызывать аппетит нашла свое отражение в выражениях с лексемой *pepper*: *pepper-upper* (стимулятор); *to pepper with smth.* (1. осыпать, усеивать; 2. засыпать, забрасывать; 3. стрелять мелкой дробью; 4. изрешетить).

Кроме того, в английской фразеологии закрепились следующие обороты:

- *rhubarb* (жаркий спор, особенно в бейсболе);
- *cauliflower ear* (деформированное ухо);
- *spinach / lettuce* (деньги);
- *ginger group* (группа членов парламента или какой-л. другой политической организации, настаивающих на более решительной, активной политике). Этимология данного фразеологизма такова: в XVIII веке торговцы лошадьми прибегали к хитрой уловке. Чтобы слабое больное животное выглядело бодрым и живым, они помещали в прямую кишку лошади кусочек корня имбиря. Отсюда пошло выражение *to ginger up* (вдохнуть жизнь, приободрить, подстегнуть, оживить).

Таким образом, анализ устойчивых сочетаний слов с компонентом-наименованием овощной культуры позволяет сделать вывод, что в большинстве случаев данные ФЕ возникают в результате метафорического переноса значения на основе схожести физических характеристик (размера, формы, цвета) и роли в рационе представителей социальных групп. Значительное число исследуемых ФЕ принадлежит стилистически сниженному и профессионально маркированному (спортивный жаргон) пластам лексики.

Во фразеологическом корпусе английского языка ФЕ с компонентом-овощным фитонимом служат для обозначения финансовой и интеллектуальной несостоятельности человека, его внешних данных и психоэмоционального состояния, поведения и характера, а также незначительности чего-либо.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Скоробогатова Т.И. Мир овощных культур глазами французов (на материале национального фразеологического фонда) [Электронный ресурс] / Т.И. Скоробогатова, О.Ю. Суралева // Научная мысль Кавказа. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-ovoschnyh-kultur-glazami-frantsuzov-na-materiale-natsionalnogo-frazeologicheskogo-fonda>
2. Трафименкова Т.А. Фразеологизмы с компонентом фитонимом в зеркале русской

- языковой культуры / Т.А. Трафименкова // Устойчивые фразы в парадигмах науки. Материалы Международн. научн. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения Владимира Леонидовича Архангельского. Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого; Комиссия по славянской фразеологии Международного комитета славистов / ред. Г.В. Токарев; ред. кол.: В.М. Мокиенко, М.Л. Ковшова. – Тула: Издательско-полиграф. объединение С-принт, 2015. – С. 205-209.
3. Якушева Е.Г. Семантические особенности фитофразеологизмов в немецком языке (на материале фразеологических единиц с компонентом-наименованием овощных культур) [Электронный ресурс] / Е.Г. Якушева // Приволжский научный вестник. – 2015. – № 2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskie-osobennosti-fitofrazeologizmov-v-nemetskom-yazyke-na-materiale-frazeologicheskikh-edinit-s-komponentom-naimenovaniem>.
  4. Naylor T. How to Eat: Beans on Toast [Электронный ресурс] / T. Naylor // The Guardian. – 2017. – 24 November. – URL: <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/nov/24/how-to-eat-beans-on-toast>

## **SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A VEGETABLE COMPONENT**

N.N. Trunchenkova, M.V. Beloventseva

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol

The paper is a research into phraseological units containing a name of a vegetable aimed at revealing their semantic peculiarities. Having analyzed 69 units, we came to the conclusion that the said idioms are stylistically and professionally marked and denote appearance, character and behaviour of a person.

*Key words:* phraseological unit, vegetable, phytonym, idiom.

*Об авторах:*

ТРУНЧЕНКОВА Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранной филологии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, *e-mail:* natitrun@mail.ru;

БЕЛОВЕНЦЕВА Мария Владимировна – ассистент кафедры английской филологии Института иностранной филологии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, *e-mail:* krum2003@mail.ru.

## **ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ**

*(на примере интернет-рекламы  
продуктов и сети ресторанов быстрого питания)*

Н.Н. Шацких

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

В статье автор рассматривает лингвостилистические (синтаксические, морфологические, лексические, стилистические и фонетические) особенности англоязычных рекламных текстов на примере рекламы продуктов и сети ресторанов быстрого питания, размещенной в сети Интернет.

*Ключевые слова:* рекламный текст, тропы, фигуры речи, фонетические средства выразительности.

Реклама (от латинского глагола *reclamare* – ‘утверждать, выкрикивать, протестовать’) – явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное. Её изучают маркетологи, социологи, экономисты, психологи, специалисты в области PR, лингвисты и т. д. Трактовка сути рекламного процесса, а, следовательно, и определение понятия «реклама» в значительной степени зависят от того, какой концепции придерживается тот или иной исследователь. Так, например, Американская Ассоциация Маркетинга трактует понятие «реклама» следующим образом: реклама – «это любая форма неличного представления и продвижения идей, товаров или услуг, оплачиваемая точно установленным заказчиком» [Энциклопедия по экономике <http>]. Ф. Котлер предлагает следующее определение рекламы – «реклама представляет собой неличные формы коммуникации, осуществляемые через посредство платных средств распространения информации с чётко указанным источником финансирования» [Котлер 2007: 460]. Под рекламой также принято понимать «ответвление массовой коммуникации, в русле которого создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные произведения, адресованные группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [Ученова 2003: 8].

В основе любого рекламного сообщения лежит рекламный текст, главная задача которого – вызвать у адресанта интерес и желание приобрести предлагаемый товар или услугу. Рекламный текст – особый вид информационного текста, который включает в себя следующие структурные компоненты: заголовок – основной текст – слоган. Кроме того, рекламное сообщение может содержать подзаголовок, справочные данные, изображения, печати, логотипы, автографы (подписи), вставки и рамки. Рекламные тексты, в структуре которых помимо вербальных средств содержатся еще и иконические (фотография, рисунок), а также средства прочих семиотических кодов (таких, как шрифт, цвет), называются креолизованными. Сле-

дует заметить, что некоторые из вышеперечисленных элементов рекламного сообщения могут отсутствовать, в так называемых «свернутых композиционных структурах» отсутствует один, два и даже три рекламных компонента. Функцию отсутствующей части компенсирует другой рекламный компонент.

Стиль рекламы многослоен, он сочетает в себе черты публицистического, научного, научно-популярного, отчасти разговорного и делового стилей. Такое сочетание вытекает из самой природы рекламы, из ее основных функций – сообщения и воздействия [Розенталь 1981].

Рекламный текст представляет собой пример максимально эффективно использования языковых средств. «Важное требование, предъявляемое к рекламным текстам, – максимум информации при минимуме слов» [там же: 27]. Современная наука высоко оценивает значимость рекламы в коммуникативном пространстве как одного из наиболее мощных рычагов формирования и моделирования общественного мнения и сознания. Рекламный текст несет в себе достаточно серьезную информационную и эмоциональную нагрузку, чтобы представлять особый интерес в качестве объекта исследования. В своей работе мы ставим цель рассмотреть лингвистические особенности англоязычных рекламных текстов, взяв за основу рекламу продуктов и сети ресторанов быстрого питания, размещенную во всемирной сети Интернет. Неоспоримым является тот факт, что фаст-фуд стал неотъемлемой частью нашей жизни, что связано, прежде всего, с ускорившимся темпом жизни, нехваткой времени, сил, а порой и желанием готовить здоровую, полезную пищу. В свою очередь маркетологи ресторанов и кафе быстрого питания ежедневно придумывают все новые и новые уловки, позволяющие превратить потребителей фаст-фуда в постоянных клиентов.

Рассматривая в первую очередь синтаксические средства организации англоязычных рекламных текстов, следует отметить общую тенденцию употребления простых предложений, а также вопросительных, восклицательных и побудительных конструкций. Употребительность простых предложений связана, прежде всего, с влиянием разговорной речи. Простые, короткие предложения делают рекламный текст экспрессивным и динамичным и усиливают перлокутивный эффект рекламного сообщения. Приведем примеры:

*Things go better with Coke (реклама газированного напитка “Coca Cola”).*

*You’re Not Alone. Millions of people love the Big Mac (реклама гамбургера “Big Mac”, предлагаемого сетью ресторанов быстрого питания “McDonalds) (Advertisements [http](http://)).*

Употребление вопросительных конструкций в рекламных текстах Х. Кафтанджиев определяет как «стратегию вызывания любопытства» [Кафтанджиев 1995]. Вопросительные предложения часто встречаются в заголовках и в начале основного рекламного текста, они заинтересовывают чи-

тателя, заставляя его читать текст дальше. Например,

*“Out of FRESH ideas? Try one of ours.” (реклама блюд, которые можно отведать в сети ресторанов быстрого питания “Qdoba Mexican Grill”) (Advertisements http).*

Следует заметить, что вопросительное предложение *“Out of FRESH ideas?”* представляет собой эллиптическую конструкцию. Эллипсис – явление, довольно часто встречающееся в англоязычных рекламных текстах и представляющее собой пропуск отдельных слов (обычно легко восстанавливаемых в контексте) для придания фразе дополнительного динамизма. Приведем еще один пример:

*Want more? Get Bigger Big Mac! (реклама гамбургера “Big Mac” от “McDonalds”) (Advertisements http).*

Эффективно употребление в рекламе восклицательных и побудительных предложений, которые играют роль своеобразных сигналов, призывов к действию, вызывают у потребителя желание купить, попробовать предлагаемый товар. Например,

*“Share the fun! Have a Chicken McNuggets moment!” (реклама куриных наггетсов от “McDonalds”) (Advertisements http).*

Нередко в побудительных конструкциях опосредованно подается информация, раскрывающая достоинства рекламируемого товара, например,

*“Get the best of the hot and cold. At McDonald’s.” (реклама сети ресторанов “McDonalds”) (Advertisements http).*

Что касается морфологических особенностей английских рекламных текстов, то в первую очередь следует отметить общую тенденцию языка рекламы к субстантивности. Подобная тенденция объясняется стремлением сосредоточить внимание реципиента на предмете речи. Еще одна причина субстантивности языка рекламы заключается в том, что в рекламном тексте языковые средства предикативности частично заменены на неязыковые. Большое значение имеет контекст, который уже подразумевает, что описываемый предмет речи (товар, услуга) предлагается, продается. Проиллюстрируем сказанное примером:

*Two All-Beef Patties*

*Special Sauce*

*Bacon*

*Lettuce*

*Cheese*

*Pickles*

*Onions*

*Sesame Seed Bun (реклама бургера от “McDonalds”) (Advertisements http).*

Кроме того, в англоязычных рекламных текстах часто используются прилагательные-эпитеты (определения, подчеркивающие какой-либо признак/свойство предмета или явления), лексическое значение которых содержит экспрессивный или оценочный коннотативный компонент. Приведем следующие примеры:

*Tall, blonde and gorgeous. World famous fries. There’s a McDonald’s*

*for everyone (реклама картофельных чипсов от “McDonalds”).*

*Red Seal Potato Chips*

*Light! Fresh! Noisy! Delicious! (реклама картофельных чипсов “Red Seal”) (Advertisements http).*

Говоря о морфологических особенностях рекламного текста, следует также упомянуть важные функции еще одной части речи – местоимения. Анализ рекламных текстов показал, что на первом месте по частоте употребления в текстах англоязычной рекламы находятся личное местоимение «you» («ты», «вы») и притяжательное местоимение «your/yours» («твой», «ваш»). Посредством этих местоимений происходит адресация сообщения, создается режим диалога. Такие обращения построены на эффекте совета, доверия, сопричастности. Местоимение «you» выступает в обобщенно-личном значении. Обращаются непосредственно к адресату, и он вынужден включиться в диалог, проанализировать предложенную ситуацию. Например,

*“You deserve more” (реклама “Curry Rice Bucket” от “KFC”), “Listen to your SUB-conscience” (реклама сети ресторанов быстрого питания “Subway”) (Advertisements http).*

Немаловажную роль в текстах рекламы играют личные и притяжательные местоимения первого лица единственного и множественного числа: «I» («я»), «we» («мы»), «my/mine» («мой»), «our/ours» («наш»). Названные местоимения указывают на адресанта. Посредством этих местоимений организуется диалог: создается иллюзия присутствия в тексте адресанта, выступающего с инициативной репликой, которая должна вызвать внутреннюю ответную реакцию у реципиента. Приведем следующий пример:

*“Stop staring at me like I’m some piece of meat. You can look but you can’t touch. OK. You can touch. But can you handle me? Check my dimensions. Two all-beef patties and juicy all over. ARE YOU MAC ENOUGH?” (реклама гамбургера “Big Mac” от “McDonalds”) (Advertisements http).*

Как отмечает С.Н. Прохорова, названные местоимения первого лица выполняют еще одну важную функцию в рекламных текстах. Посредством этих местоимений происходит субъективация объекта рекламы. Читатель подобных текстов (таких как, например,

*“THIS NEW YEAR, I’LL GET TO KNOW ALL MY FACEBOOK FRIENDS. IT’S POSSIBLE. GREAT COKE TASTE. ZERO SUGAR” – реклама газированного напитка “Coca Cola Zero” (Advertisements http)*

как бы примеривает речевую ситуацию на себя, становится тем самым «I» («Я») из рекламного сообщения, то есть из объекта рекламного воздействия превращается в потенциального субъекта [Прохорова 2013].

Реклама использует богатый спектр средств выразительности на всех языковых уровнях. Нередко для создания уникального и запоминающегося образа товара в рекламном тексте используются различные тропы. Троп – это оборот речи, в котором слово или словосочетание употребляется в переносном значении. Данные изобразительные средства привлекают внимание потребителя, вызывают интерес, подчеркивают главную идею реклам-

ного сообщения, усиливают эмоциональное воздействие на адресата, способствуют выполнению одной из основных функций рекламы – манипулирование сознанием реципиента. Рассмотрим наиболее распространенные и эффективные тропы, встречающиеся в современной англоязычной Интернет-рекламе, и приведем примеры.

**Метафора** обычно определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго.

*TASTE the ADVENTURE (реклама бургера от “KFC”) (Advertisements http).*

*Open a Coke,*

*Open happiness (реклама газированного напитка “Coca Cola”) (Advertisements http).*

**Сравнение** – это сопоставление одного предмета или явления с другим по какому-либо признаку, основанное на их сходстве.

*It looks like chicken, it smells like chicken, so let’s just call it chicken (реклама сети ресторанов быстрого питания “KFC”) (Advertisements http).*

**Олицетворением** называется троп, который состоит в перенесении свойств человека на отвлеченные понятия и неодушевленные предметы, что проявляется в валентности, характерной для существительных – названий лица.

*Feel like a Coca-Cola?*

*So does the bottle (реклама напитка “Coca Cola”) (Advertisements http).*

**Оксюморон** – троп, состоящий в соединении двух контрастных по значению слов (обычно содержащих антонимичные семы), раскрывающий противоречивость описываемого.

*At last! A Veggie Burger that contains REAL BEEF! (реклама бургеров для вегетарианцев от производителя “Crompton’s Beef Farm”) (Advertisements http).*

**Гиперболой** называется заведомое преувеличение, повышающее экспрессивность высказывания и сообщающее ему эмфатичность.

*Every Pepsi refreshes the world (реклама газированного напитка “Pepsi”, производимого американской компанией “PepsiCo”) (Advertisements http).*

Не менее выразительными и эффективными по своему воздействию на потенциального потребителя являются стилистические фигуры, используемые в англоязычных рекламных текстах. К подобным фигурам речи относятся различные виды повтора (анафора, эпифора, морфологический повтор и др.), параллелизм, хиазм, антитеза, градация, инверсия, бессоюзные конструкции (асиндетон), риторический вопрос, эллипсис, парцелляция, апозиопезис и т. д. Эти и другие выразительные средства оживляют, актуализируют рекламный текст, усиливают его воздействие на адресата, формируют у потребителя желание иметь рекламируемый продукт. Рас-

смотрим вышеупомянутые стилистические фигуры, использующиеся в тексте англоязычной Интернет-рекламы, более подробно.

**Анафора** – это повторение начальных слов в смежных строках, строфах, фразах.

*Share the taste*

*Share the passion (реклама сети ресторанов “KFC”) (Advertisements http).*

**Эпифора** – это повторение конечных слов в смежных строках, строфах, фразах.

*Summer time*

*Pepsi time (реклама напитка “Pepsi”) (Advertisements http).*

**Морфологический повтор** – аффиксальный повтор и повтор корневых морфем, придающий речи особый ритм, динамику, экспрессию.

*“I ate the bones!”*

*NEW*

*KFC Original Recipe*

*Boneless (реклама куриных наггетсов от “KFC”) (Advertisements http).*

**Параллелизм** представляет собой идентичность или схожесть синтаксических структур двух или более предложений или частей предложений при их последовательном употреблении.

*Catch that Pepsi Spirit*

*Take the Pepsi Challenge (реклама напитка “Pepsi”) (Advertisements http).*

**Хиазм** состоит в том, что в двух соседних словосочетаниях (или предложениях), построенных на параллелизме, второе строится в обратной последовательности, так что получается перекрестное расположение одинаковых членов двух смежных конструкций.

*“Bacon, meat cheese.”*

*“Cheese, meat bacon.” (реклама бургеров “Hardee’s”) (Advertisements http).*

В этом примере помимо хиазма, а также олицетворения, используется еще один стилистический прием – «**каламбур**», который представляет собой игру слов, основанную на использовании сходно звучащих, но различных по значению слов или разных значений одного слова (в данном случае имеются ввиду схожие по звучанию слова-омофоны «meat» – «мясо» и «meet» – «знакомиться, познакомиться, встречать, встретиться»). Подобное скопление стилистических приемов, выразительных средств в определенном месте текста, характеризующийся смысловой и структурной интеграцией и особо сильной экспрессивностью, принято называть «стилистической конвергенцией» (от англ. «convergence» – ‘слияние, совмещение, совпадение’).

**Зевгма** – это экспрессивная синтаксическая конструкция, которая состоит из ядерного слова и зависимых от него однородных членов предложения, равноценных грамматически, но семантически разноплановых,

вследствие чего в многозначном ядерном слове одновременно активизируются минимум два разных значения или смысловых оттенка.

*Have a Coke and a smile (реклама напитка "Coca Cola") (Advertisements http).*

**Антитеза** – риторическое противопоставление, стилистическая фигура контраста, заключающаяся в резком противопоставлении понятий, положений, образов, состояний, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом.

*Subway. Train hard. Eat fresh (реклама сети ресторанов "Subway") (Advertisements http).*

**Градация** – это особая группировка однородных членов предложения с постепенным нарастанием (или убыванием) смысловой и эмоциональной значимости.

*big. beefy. bliss. (реклама гамбургера "Big Mac" от "McDonalds") (Advertisements http).*

**Инверсия** – нарушение общепринятого порядка слов в предложении, перестановка частей фразы.

*For Sparkling Holidays*

*Bring home*

*the Coke (реклама напитка "Coca Cola") (Advertisements http).*

**Асиндетон** – намеренный пропуск союзов для придания речи динамичности.

*Introducing Our Inspired New Pizza*

*NEW SAUCE. NEW CRUST. NEW CHEESE.*

*STILL ROUND (реклама пиццы "Domino's") (Advertisements http).*

**Риторический вопрос** – это вопрос, не требующий ответа. Его функция – привлечь внимание, усилить впечатление, повысить эмоциональный фон, заставить адресата сделать свой собственный вывод.

*Fitting, isn't it? (реклама, изображающая мужскую руку, которая держит бутылочку «Кока Колы») (Advertisements http).*

**Парцелляция** – стилистический синтаксический прием, при котором предложение интонационно делится на отдельные отрезки, графически выделенные как самостоятельные предложения.

*MARY HAD A LITTLE LAMB.*

*FRIES AND A COKE. (реклама сети ресторанов быстрого питания*

*"McDonald's") (Advertisements http).*

**Апозиопезис (умолчание)** – обрыв высказывания, продолжение которого можно понять по контексту.

*THE BEST JUST GOT BETTER...!*

*PEPSI.*

*THE CHOICE OF*

*A NEW GENERATION (реклама напитка "Pepsi") (Advertisements http).*

**Аллюзия** – стилистическая фигура, содержащая указание, аналогию или намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной

речи.

*Unlock the 007 in you (реклама напитка "Coca Cola Zero") (Advertisements http).*

В данном рекламном сообщении используется аллюзия на главный персонаж романов британского писателя Яна Флеминга – Джеймса Бонда, также известного как «агент 007».

Кроме лексических и синтаксических стилистических приемов в рекламных сообщениях часто используются различные фонетические средства выразительности, такие как звукоподражание, аллитерация, ассонанс, консонанс, рифма, ритм и др. Фонетические стилистические средства создают определенную атмосферу в рекламном сообщении, делают рекламный текст более выразительным, экспрессивным, эмоциональным, воздействуют на психологическое восприятие потребителя благодаря созданию ассоциативного ряда и запоминающегося рекламного образа.

**Звукоподражание (ономатопея)** – условное воспроизведение звуков природы, рефлексивных восклицаний людей, звуков, производимых предметами, и т. п.; создание слов, звуковые оболочки которых в какой-то мере напоминают такие звуки.

*Great taste, Wow prices (реклама бургера от "KFC") (Advertisements http).*

**Аллитерация** – созвучие, образуемое повторением согласных звуков в начале близко расположенных слов.

*Fresh, fast and flavorful (реклама бургера от "Burger King") (Advertisements http).*

**Ассонанс** – повторение в строке, фразе, строфе однородных гласных звуков.

*Get it made  
the way you say (реклама трех сэндвичей с разными начинками)  
(Advertisements http).*

**Консонанс** – повторение конечных согласных звуков ударных слогов или слов.

*Fatwich  
The sandwich that  
Makes you fat (реклама сэндвича "Fatwich") (Advertisements http).*

**Рифма** – это повторение (обычно через определенные интервалы) одинаковых или похожих друг на друга звуковых сочетаний в конце слов.

*For extra fun...  
take more than one! (реклама напитка "Coca Cola") (Advertisements http).*

**Ритм** – это упорядоченность, чередование каких-либо элементов (например, чередование ударных и неударных слогов), происходящее с определённой последовательностью, частотой.

*Every sandwich tells a story (реклама сэндвичей от "Subway") (Advertisements http).*

Кроме того, в англоязычной Интернет-рекламе широко используются

графическая образность (например, необычное расположение строк в рекламном тексте, различные средства пунктуации, фигурные стихи, набор шрифтов, выбор цветового фона, изображения и т. д.) и граффоны – стилистический приём, представляющий собой стилистически значимое отклонение от графического стандарта или орфографической нормы, как, например, в рекламе комбо обеда, предлагаемого сетью ресторанов быстрого питания «KFC» – “*call it a WE-kend*” (*Advertisements http*). В данном случае графически выделенная часть слова “*WE-*” вызывает ассоциации с местоимением «мы» и имплицитно мыслит о том, что рекламируемый комбо обед – это уникальная возможность собраться всей семьей или компанией друзей за обеденным столом в выходной день для того, чтобы прекрасно провести время, отдохнуть и пообщаться.

Следует также отметить, что в англоязычной рекламе нередко используются фразеологизмы, например:

*“Man does not live by bread alone. McDonald’s Quarter-Pounder. The sandwich where the meat takes over.” – реклама сэндвича от “McDonald’s” (Advertisements http).*

При этом необходимо подчеркнуть, что фразеологические единицы могут использоваться не только в том виде, в каком они существуют в языке, но и в измененном. Заменяя одни лексические единицы устойчивого выражения на другие, изменяя синтаксическую структуру фразеологических оборотов, рекламодатели создают новые оттенки смысла, что подтверждают следующие примеры:

*“LOVE AT FIRST BITE”* (вместо “love at first sight”) (*реклама пиццы “Heart Shaped Pizza” (Advertisements http).*

*“A SLICE A DAY KEEPS THE SAD AWAY”* (“*pizza slogans*” (*Advertisements http*)

– декомпозиция (трансформация, разложение) фразеологического оборота “*An apple a day keeps the doctor away*”.

В заключение подчеркнем, что реклама достигает своей цели лишь в том случае, если при составлении рекламного текста учитываются особенности человеческой психики. Рекламный текст должен привлечь внимание реципиента, вызвать интерес к рекламируемому товару или услуге, возбудить желание иметь рекламируемый продукт, подтолкнуть к решению сделать покупку или воспользоваться предлагаемыми услугами. Эффективность коммуникации посредством рекламы заключается именно в том, насколько удалось подобное психологическое воздействие на адресата, и для решения этой задачи рекламодатели используют целый арсенал вербальных (языковых/речевых) и невербальных (принадлежащих к другим знаковым системам, нежели естественный язык) средств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы / Х. Кафтанджиев. – М.: Смысл, 1995. – 134 с.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / Ф. Котлер. – М.: Видьямс, 2007. –

656 с.

3. Прохорова С.Н. Рекламный дискурс: текст лекций / С.Н. Прохорова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 72 с.
4. Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов / Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев. – М.: Высш. школа, 1981. – 127 с.
5. Ученова В.В. Философия рекламы / В.В. Ученова. – М.: Гелла-принт, 2003. – 208 с.
6. Энциклопедия по экономике [Электронный ресурс]. – URL: <http://economy.ru/info/info/340/>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Google. Advertisements [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.google.ru/search?q=advertisements&newwindow=1&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi87dOP8OjYAhXF1iwKHeUZD8IQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=662](https://www.google.ru/search?q=advertisements&newwindow=1&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi87dOP8OjYAhXF1iwKHeUZD8IQ_AUICigB&biw=1366&bih=662)

### LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF ENGLISH ADVERTISING TEXTS

*(based on Internet advertisements for fast food and fast food chains)*

N.N. Shatskikh

Altai State Pedagogical University, Barnaul

In the article, the author focuses on linguostylistic (syntactic, morphological, lexical, stylistic and phonetic) peculiarities of English advertising texts using examples of Internet advertisements for fast food and fast food chains.

**Key words:** *advertising text, tropes, figures of speech, phonetic expressive means.*

*Об авторе:*

ШАЦКИХ Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Алтайского государственного педагогического университета, *e-mail:* [natty28@yandex.ru](mailto:natty28@yandex.ru)



## **Теория языка**

*Е.А. Бармина*  
*И.В. Бондаренко*  
*Т.П. Ваганова*  
*С.Н. Гламазда*  
*Н.П. Дронова*  
*М.С. Журкова*  
*А.И. Золотайко*  
*Т.П. Карпухина*  
*Е.А. Огнева*  
*А.А. Плавина*  
*О.Ю. Подъяпольская*  
*М.А. Самкова*  
*И.А. Снежкова*  
*М.К. Трушина*  
*И.Н. Щекотихина*

УДК 81'42:[323.28:82-92]

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИСКУРСА ТЕРРОРИЗМА В СМИ**

Е.А. Бармина

Севастопольский государственный университет, Севастополь

Статья посвящена вопросу репрезентации дискурса терроризма в средствах массовой информации. Проведен анализ языковых средств, актуализирующих дискурс терроризма, а также выявлены особенности освещения терроризма англоязычными, франкоязычными и русскоязычными средствами массовой информации.

*Ключевые слова:* дискурс, терроризм, СМИ, языковые средства, лексическая единица, сема.

В современной лингвистике на первый план выходят исследования междисциплинарного характера с учетом данных психологии, литературоведения, философии и социологии. Языковые явления рассматриваются в совокупности с факторами употребления языка, дискурсивными аспектами. Объектом изучения дискурсивного анализа является социальная репрезентация текста. В рамках дискурсивного анализа лингвисты рассматривают языковые формы и функции, определяют лингвистические особенности, способствующие пониманию и интерпретации текстов, изучают этапы становления и развития конкретного дискурса [Карасик 2002: 192-193].

Взаимосвязь между социальными явлениями и языком как нельзя лучше прослеживаются на примере дискурса терроризма, поскольку он относится к числу социально значимых. На сегодняшний день терроризм является одной из самых актуальных проблем мирового масштаба, так как в XXI в. терроризм достиг своего апогея и представляет собой наибольшую угрозу для человечества. Это явление влечет за собой массовые человеческие жертвы, а также разрушение духовных и материальных ценностей. Кроме того, терроризм способствует обострению международных конфликтов, нарушает национальную безопасность, дискредитирует власть, дестабилизирует общество.

Важным элементом в исследовании терроризма является анализ представления этой проблемы в СМИ, которые ежедневно транслируют сообщения о террористических актах. Таким образом, освещение террористической деятельности через СМИ является частью дискурса терроризма.

Насчитывается множество различных определений терроризма, что подтверждает сложность этого явления в контексте современности. Так, в толковом словаре В.И. Даля терроризм – это «устрашивание, устрашение смертными казнями, убийствами и всеми ужасами неистовства» [Даль 2001: 301]. Терроризм определяется также как «политика и практика террора» [Ожегов 2006: 680] и как «один из вариантов тактики политической борьбы, связанный с применением идеологически мотивированного наси-

лия» [Яковенко [http](#)]. Трудность определения этого понятия обусловлена также существенным изменением форм и методов террористической деятельности. Современный терроризм является не только формой политической борьбы, но и легким способом достичь различных целей: решить территориальный или межнациональный конфликт, устрашить гражданское население, устроить акцию возмездия и т.д. Таким образом, маркерами этого феномена являются жестокость, агрессия, устрашение, запугивание.

Терроризм как социальное явление на сегодняшний день обладает тремя основными характеристиками: интернациональность, коммуникативность и медийность. СМИ становятся информационным звеном между террористами и обществом. Терроризм использует СМИ для реализации собственных целей – передачи сообщения, привлечения внимания. СМИ транслируют сообщения о террористических актах для привлечения аудитории и контроля над ситуацией, а общество, в свою очередь, впитывает в себя информацию, передаваемую СМИ. Способ представления событий в СМИ оказывает влияние на формирование образов и стереотипов, связанных с терроризмом.

Целями дискурса терроризма принято считать информирование о совершенном террористическом акте, общественный резонанс, влияние на мировоззрение, устрашение, манипуляция сознанием, призыв к борьбе с терроризмом и миротворчеству [Кафтан 2013: 228]. В целом данный вид дискурса представляется как совокупность высказываний, оказывающих влияние на формирование знаний и убеждений человека, на языковую картину мира. Актуализация дискурса терроризма представлена объемом текстов о терактах, информацией об участниках и жертвах терроризма, обстоятельствах террористических актов, исследованием их причин, антитеррористической деятельностью [Кунина 2001: 5].

С точки зрения лингвистики необходимо обратить внимание на выбор языковых единиц, стилистических и экспрессивных средств передачи дискурса терроризма в отечественной и иностранной прессе, что позволит провести сопоставительный анализ репрезентации данного дискурса в разных странах, выявить общие черты и индивидуальные особенности.

Анализ 600 статей на английском, французском, русском языках, объединенных общей темой – терроризм, позволил определить лексическое наполнение дискурса терроризма в данных языках путем анализа сем, репрезентируемых в рамках массмедийных текстов.

Данный анализ показал, что дискурс терроризма тесно переплетается с военным дискурсом, что не может не отразиться на лексической наполняемости. Как в отечественных, так и в зарубежных газетных статьях, преимущественно во франкоязычных, активно используется лексика военной тематики, специальные термины: *barricades, headquarter; les installations militaires, le combat aérien, les troupes, l'expert en sécurité international; ap-*

мия, солдаты, военная операция, стратегическая операция. Более того, многие журналисты намеренно отождествляют терроризм с войной с целью демонстрации масштабов проблемы.

Помимо военной терминологии, тексты дискурса терроризма насыщены политической лексикой: *national independence, territorial integrity, human rights; les voies diplomatiques, le gouvernement national, la résolution des conflits; правительство, лидеры стран, государственная администрация, дипломатические контакты, радикальная партия*. При этом политика в зарубежных статьях рассматривается как первоисточник, как причина терроризма:

*“Le terrorisme est un sujet éminemment politique”* (Le Monde, 26 février, 2018); *“It’s not the religion that creates terrorists, it’s the politics”* (The Guardian, 27 June, 2015).

Большое внимание при репрезентации дискурса терроризма в СМИ уделяется номинации и описанию субъектов террористических актов. К наиболее частотным лексическим единицам, которые встречаются в подавляющем большинстве статей исследуемой тематики и обладают максимальным количеством семантических признаков основного понятия, относятся: *a terrorist, a terrorist actor, a terrorist cell, a terrorist group; un terroriste, un membre d'une attaque terroriste, un auteur d'actes terroristes; террорист, участник теракта, исполнитель теракта, террористический деятель, террористическая сеть, ячейка террористической организации*.

Наиболее распространенными контекстуальными синонимами являются: *a killer, an armed group, a terrorism suspect, a terror-accused, a terror plot-accused pair; une figure du terrorisme international, l'agresseur, les voyous, une bande, une mouvance terroriste, une filière terroriste, des auteurs de l'attentat, un tueur, un cadre des attentats, un assaillant; экстремист, злоумышленник, бандит, боевик, нападавший, диверсант, банда, бандполье, бандформирование, вооруженная этническая группа, группировка*.

Как видно из приведенных примеров, лексическая наполняемость данного синонимического ряда значительно отличается в отечественной и зарубежной прессе. Заметим, что в русско- и франкоязычных текстах наблюдаются более широкие синонимические ряды.

Лексические единицы, репрезентирующие инструмент совершения теракта, зачастую выражены существительными, образованными от глаголов, обозначающих конкретное действие: *a gunman, an arsonist, a bomber, a hijacker, a kidnapper; le poseur de bombes; человек с ножом, стрелок*. Отметим, что несмотря на некоторое количество выделенных лексических единиц в русском и французском языках, данный способ номинации террористов с семей «вид террориста» в основном характерен для англоязычных статей.

К менее частотным, при этом наиболее экспрессивным словам и слово-

сочетаниям, можно отнести: *a martyr, a madman, a hate preacher, another angry far-left shooter, crazed lunatic, full of hate; des membres du grand banditisme, des prêcheurs radicaux, un protagoniste; фанатик, басмач, квази-государственное террористическое образование.*

Для наименования террориста-одиночки используются следующие выражения: *a lone wolf/ loup solitaire* / «одиноким волк». В русскоязычной прессе таких террористов также нередко называют «убийцы-одиночки», а во франкоязычной – *les acteurs agissant seuls* и *kamikaze*, при этом последняя лексическая единица вбирает в себя два значения: самоубийство и фанатичную преданность делу.

Кроме того, отечественные журналисты нередко используют фразу «автономный джихад» для наименования тактики одиночных атак, к которой все чаще прибегают современные террористы. К тому же, среди особенностей русскоязычной прессы можно отметить использование словосочетаний, обозначающих группы террористов, которые ожидают приказа о наступлении и могут активизироваться в любой момент: «спящая» или «замороженная ячейка».

Помимо исполнителей терактов авторы статей зачастую акцентируют внимание на преступниках, причастных к организации и финансированию теракта: *a state-sponsor of terrorism, a funder of terrorism; les donateurs, un groupe de sympathisants; страна-спонсор, пособник ИГ.*

Все чаще на страницах газет и в сводках новостей при идентификации личности преступника акцентируется внимание на его национальной принадлежности. При описании террористов отечественные журналисты активно продолжают ссылаться на национальный признак: «*выходцы из Центральной Азии*», «*уроженцы Киргизии*», «*главарь дагестанского бандполя*». Подобные номинации объединены общей семьей – «происхождение террориста». В то время как для российской прессы характерно упоминание национальной принадлежности, авторы зарубежных статей склонны подчеркивать религию террористов:

*“That’s not just violent dissidents in Northern Ireland, but also Islamist terrorists who want to attack our whole way of life”* (The BBC, 11 February, 2016).

*“Dix-huit membres des Frères musulmans ont été placés en détention pour leur appartenance à la confrérie, déclarée "organisation terroriste" en Égypte”* (Le Point, 25 novembre, 2017).

Распространенным способом наименования субъектов теракта является их обозначение через приверженность идеологии. Идеологическим основанием современного международного терроризма является исламизм, отсюда частое употребление лексической единицы «исламист» в отечественной и иноязычной прессе. Кроме того, сегодня для современных Европейских государств особо актуален вопрос миграции, в связи с этим для описания террористов иностранные СМИ часто используют лексические еди-

ницы *refugee/ le réfugié* и *migrant/ le migrant*.

Таким образом, можно сделать вывод, что для российских медиатекстов характерно указание национальности террориста, для иностранных – акцент на религии и социальном статусе субъектов теракта. В целом, лексические единицы, репрезентирующие национальность, вероисповедание, расовую принадлежность, социальный статус террориста, широко используются в СМИ для формирования усредненного представления о террористе.

Однако, было выявлено немалое количество статей, авторы которых настаивают на справедливости, равноправии и борьбе с дискриминацией, а также транслируют идею наднациональности терроризма как социального явления.

Следует понимать, что основной целью террористов является устрашение, запугивание и так называемая виктимизация общества, превращение мирных граждан в потенциальную жертву террористического акта. Рассмотрим, как эта особенность отражается в отечественных и зарубежных СМИ. К наиболее частотным лексическим единицам, объединенным интегральной семой «жертва», относятся: *a victim, casualty, toll; une victime, une souffrance; жертва, объект теракта, потерпевший, пострадавший, пострадавшее лицо*.

Данные лексические единицы являются прямыми номинациями лиц, непосредственно пострадавших в ходе террористических актов: заложников, гражданского населения. Чаще всего они встречаются в информационных статьях, передающих основные сведения о терактах без авторской оценки происходящего.

Еще одна распространенная сема, репрезентирующая жертв теракта, – «невинность», представлена следующими лексическими единицами: *blameless victims, innocent people; des innocents; невинные люди, мирные граждане*.

Зачастую авторы статей используют города, страны и даже континенты в качестве объекта терроризма, таким образом увеличивая масштабы проблемы при помощи метонимии:

*“The city confronts terrorists”* (The BBC, 22 January, 2016),

*“L’Angleterre n’est pas une cible”* (Le Figaro, 28 novembre, 2016),

*«Европа сотни раз корчилась от боли, причиняемой ей экстремистами»* (Комсомольская правда, 31.09.2017).

В СМИ используется тактика дискредитации оппонента, т.е. террориста, с целью указать на виновников событий, дегероизировать террористов, умалить их авторитет. Для осуществления данной цели авторы статей используют негативно-окрашенную лексическую единицу «враг»:

*“Whether we bring our enemies to justice, or bring justice to our enemies, justice will be done”* (The Guardian, 21 September, 2001);

*“...cet «ennemi insidieux» qui se déploie sur notre sol...”* (Le Point, 29

mars, 2018);

«Россия имеет в Сирии одного **врага** – международный терроризм во всех его формах и проявлениях» (Газета. Ru., 18.07.2017).

Таким образом, происходит реализация антитезы «свои - чужие», в результате чего гражданам, правительству, странам-союзникам, выступающим в роли «своих» противопоставляются террористы, «чужие».

Авторы многих газетных статей прибегают к образам, вызывающим неприятные ассоциации в сознании читателей. Для этой цели служит такой стилистический прием, как метафора. Важно отметить, что метафорическое представление терроризма позволяет эксплицировать резко негативное отношение общества к данному феномену и используется как средство снижения уровня тревожности по поводу данного явления у читателя.

К примеру, *The Guardian* сравнивает терроризм с театром:

“*terrorism is a 'theatre'*” (The Guardian, 25 February, 2016);

«Комсомольская правда» – со страшным зверем:

«*Терроризм уже пробирается к химическому оружию, протягивает свои кровавые лапы и к ядерным бомбам*» (Комсомольская правда, 14.07.2016),

а газета *Le Monde* представляет терроризм в виде призрака:

“*le fantôme du terrorisme plane toujours*” (Le Monde, 11 novembre, 2016).

Кроме того, авторская оценка происходящего эксплицируется при помощи разнообразных эпитетов, объединенных семой «жестокость», которые придают дополнительную образность высказыванию: *a fatal attack; une acte odieux, une ville meurtrie, acte terroriste épouvantable, attentat cynique et inhumain, attentat terroriste barbare et lâche, événements terribles, attaques sanglantes; кровавый теракт, вопиющий случай*. Как видно из приведенных примеров, при описании терроризма представители французских СМИ используют большее количество эпитетов, формирующих резко негативное отношение аудитории к данному явлению.

Активно применяется тактика пробуждения сочувствия к жертвам теракта с целью побуждения реципиента сопереживать семьям погибших, оказывать помощь пострадавшим. Для этого авторы статей используют лексические единицы, объединенные семой «чувства»: *печаль/ sadness/ une tristesse; боль/ pain/ le mal; горе/ grief/ chagrin; утрата/ loss/ une perte; скорбь/ sorrow/ un affliction; страдание/ suffering/ une souffrance*.

При рассмотрении отражения в СМИ реакции на терроризм необходимо отметить указание на активное противостояние государства этому явлению. Здесь эффект противодействия достигается с помощью лексических единиц с приставками «анти» и «контр», с помощью которых образуются именные словосочетания, обозначающие организации по борьбе с терроризмом, а также должностные лица: *counter-terrorism head, counter-terrorism police, counter-terror workforce, counter-terrorism citizens, anti-*

*terror group; une section antiterroriste, citoyens antiterroristes; антитеррористический комитет, контртеррористическое подразделение.* Используются глаголы, объединенные семой «уничтожить»:

*“The attack in London this week has again demonstrated the importance of international efforts to confront and eradicate terrorism.”* (The BBC, 25 March, 2017);

*“Il a ordonné jeudi de “liquider sur place” les auteurs d’attentats.”* (La Presse, 28 décembre, 2017); «На Кубани спецслужбы обезвредили ячейку ИГИЛ» (Российская газета, 29.03.2018).

Еще одной тактикой, применяемой представителями современных СМИ при описании реакции на терроризм, является создание иллюзии единства, сплоченности. В данном случае в единении большинство политиков видят единственную возможность спастись от такого опасного феномена, как терроризм. В языке это, как правило, отражается местоимением «мы», а также антитезой «самостоятельно – вместе».

Интересным при анализе отражения в СМИ реакции на терроризм является определение перспектив победы над терроризмом с точки зрения отечественных и зарубежных СМИ. Заметим, что зарубежные СМИ зачастую транслируют менее позитивные прогнозы на будущее, используя предложения в отрицательной форме:

*“Defeating Isis won’t make terrorism go away.”* (The Guardian, 30 November, 2015);

*“...le “risque zero” n’existe pas en matière terroriste...”* (Le Point, 19 avril, 2017).

В то же время российская сторона выражает больше надежд на победу, веру в светлое будущее, в котором нет места терроризму. К примеру, Владимир Путин в своих речах намеренно акцентирует внимание на положительном развитии событий:

*«Это ошеломительная победа над идеологией терроризма, поддерживаемой на региональном и международном уровнях»* (Вести, 05.09.2017).

Здесь реализуются семы «сила», «победа».

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

На современном этапе СМИ проектируют общественную реальность, влияют на картину мира, оказывая воздействие на восприятие тех или иных явлений. СМИ оказывают влияние на формирование образов и стереотипов, связанных с терроризмом.

В рамках данного исследования было выявлено, что наиболее распространенными приемами воздействия на общественное мнение в трех языках является создание негативного образа террориста, отождествление терроризма с войной, демонстрация аморальности террористов, формирование доверительного отношения к лидерам страны. Это позволяет сделать вывод о том, что дискурс терроризма в англо-, франко- и русскоязычных СМИ нацелен на формирование сплоченности в борьбе с терроризмом, а

также на призыв к контртеррористическим мерам.

В целом можно сказать, что, хотя и наблюдается ряд различий между семантическим наполнением единиц трех языков, но как в отечественной, так и в иностранной прессе терроризм рассматривается как крайне негативное явление, с которым необходимо бороться. Коммуникация, реализуемая в дискурсе терроризма, открывает перспективу для принятия анти-террористических мер и решения данной проблемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Кафтан В.В. Дискурсивные практики современного терроризма в информационно-коммуникативном пространстве / В.В. Кафтан, Т.В. Найдина // Пространство и Время. – 2013. – № 3 – С. 222-229.
3. Кунина М.Н. Когнитивно-прагматические характеристики террористического дискурса: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.Н. Кунина; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2001. – 172 с. – На правах рукоп.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Даль В.И. Иллюстрированный словарь живого русского языка / В.И. Даль. – М.: «Олма-пресс», 2001 – Т.2. – 2001. – 401 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
6. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/BREAL\\_MISHEL.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/BREAL_MISHEL.html)

## **TERRORISM DISCOURSE REPRESENTATION IN MASS MEDIA**

E.A. Barmina

Sevastopol State University, Sevastopol

The article deals with the terrorism discourse representation in mass media. The author analyses the linguistic means actualizing terrorism discourse and reveals the peculiarities of covering terrorism in English-language, French-language and Russian-language mass media.

**Key words:** *discourse, terrorism, mass media, linguistic means, lexical unit, seme.*

*Об авторе:*

БАРМИНА Евгения Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Института общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета, *e-mail*: mar.indigo@mail.ru

УДК 81'42

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИМПЕРАТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

И.В. Бондаренко

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,  
Калининград

Исследование коммуникативно-прагматического аспекта императивности направлено на выявление специфики использования возможных языковых средств для прямого и косвенного выражения побуждения в английских политических текстах, а также на установление прагматических факторов, обуславливающих особенности воздействующего потенциала императивных высказываний.

*Ключевые слова:* императивное предложение, не прямое выражение побуждения, прагматика, речевой акт.

Лингвопрагматический анализ политического текста в настоящее время приобретает широкое распространение в связи с тем, что прагматика в целом рассматривает язык в коммуникативном аспекте в связи с говорящим субъектом и его адресатом, а также в связи с целями и условиями общения. Лингвистическая прагматика изучает язык, как «средство, используемое человеком в его деятельности <...> мы используем язык, чтобы посредством этого решить задачи: сообщить о важном событии, побудить адресата к определенным действиям или их прекращению, выразить свои чувства или дать оценку чьим-либо поступкам. <...> Поэтому вполне оправданным является изучение языка как инструмента действия» [Кобозева 2008: 221]. Целесообразность коммуникативно-прагматического подхода к исследованию языка объясняется тем, что он открывает новые возможности для решения важных проблем современной политической лингвистики с позиций выявления взаимозависимостей между использованием языковых единиц и установками говорящих, обусловленными в первую очередь целенаправленным воздействием на массовое сознание.

В.З. Демьянков полагает, что «цель политического дискурса – не описать (т.е. не референция), а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию. Поэтому эффективность политического дискурса можно определить относительно этой цели» [Демьянков [http](http://)].

Как справедливо отмечает Н.Б. Руженцева, «применительно к политическому дискурсу феномен воздействия чаще всего соотносится с понятием ‘действенность политического дискурса’ [Демьянков 2012]» [Руженцева 2016: 76]. В связи с этим важным направлением изучения политических текстов в русле лингвистической прагматики стало исследование роли языковых средств в обеспечении ‘действенности’ политического выступления.

Императивные (повелительные) предложения имеют непосредственное отношение к прагмалингвистике, поскольку они тесно связаны с коммуникативной ситуацией, участниками речевого общения, в котором выражение собеседником волеизъявления занимает существенное место, а центральная роль в коммуникации отводится адресату. Кроме того, императивные предложения занимают важное место в составе политических текстов, поскольку в задачи политической речи входит не только воздействовать на массовое сознание, но и призывать к действию.

Императивные предложения с точки зрения синтаксической классификации предложений по цели высказывания передают «волеизъявительное отношение говорящего к некоторому событию» [Иванова 1981: 175]. В императивных предложениях сказуемое выражается глаголом в повелительном наклонении или конструкцией, состоящей из служебного глагола *let* с инфинитивом. Хотя для образования английских императивных структур используется весьма ограниченный набор простых морфологических и синтаксических средств, им приписывается многообразие иллокутивных функций: просьба, приказание, призыв, разрешение, совет и т.п.

Императивные предложения представляют собой одну из разновидностей речевых актов – директивов, поскольку их прагматическим содержанием является прямое побуждение адресата к действию. При анализе предложений в актах речи их содержание «не сводимо к лексической и грамматической информации, а всегда включает и коммуникативно-интенциональное, или прагматическое содержание <...>. Решающим для отнесения предложения к тому или иному прагматическому типу является характер, содержание прагматического компонента» [Иванова 1981: 271].

В последнее время появился целый ряд работ (А.И. Изотов, Е.В. Лобанова, Е.Б. Петрова и др.), связанных с изучением языковых средств и способов выражения категории императивности.

Так, например, в монографии А.И. Изотова при исследовании функционально-семантической категории императивности выделяется категориальная (прямая) императивность, когда императивная семантика выражается специфическими грамматическими (морфологическими и синтаксическими) формами, и некатегориальная (косвенная) императивность, когда императивная семантика передается не собственно императивными способами: эксплицитно, то есть через вопрос, опитивность или будущее время

оптатива и имплицитно через препозитивное содержание высказывания [Изотов 2016: 13-14].

А.Д. Шмелев считает, что «косвенный речевой акт в поле побудительности имеет место как в том случае, когда в значении побуждения используется вопросительное или повествовательное предложение, так и при использовании побудительного предложения с иллокутивной силой вопроса или сообщения» [Булыгина 1997: 283]. При этом А.Д. Шмелев утверждает, что рассмотрение «вторичных» функций повествовательных, вопросительных и побудительных предложений, а также разграничение синтаксических типов предложения и прагматических типов высказываний совместно с анализом их соотношения в рамках определенного функционального стиля является крайне важным для функциональной дифференциации языка» [Булыгина 1997: 262].

Текст политического выступления относится к публицистическому стилю, который служит для информирования и воздействия на широкие слои общества; причем воздействие с целью повлиять на мнения людей направлено не только на разум, но и на чувства адресата. В связи с этим весьма перспективным является исследование политического текста с позиций коммуникативно-прагматического потенциала, заложенного в императивных высказываниях. Для этого ставится задача изучения возможных языковых средств выражения побуждения, которые образуют коммуникативное поле императивности в рамках текста политического выступления, обладающего определенными функционально стилистическими особенностями.

При проведении всестороннего анализа использования императивных высказываний в политическом тексте применяются контекстуальный и лингвопрагматический методы исследования в сочетании с дискурс-анализом.

Исследование языковых средств императива в аспекте коммуникативно-прагматической ситуации общения позволяет расширить диапазон императивности и определить, какие синтаксические типы предложений и какие дополнительные языковые средства побуждения могут использоваться в составе директивного речевого акта.

Регулярным средством прямого выражения побуждения в политическом тексте является императивное предложение, которое обладает наиболее выраженным непосредственным воздействием на аудиторию. Например, в политическом тексте императивные предложения довольно часто употребляются для выражения просьбы:

“**Let me give you just** one example of what I mean”; “And **let me congratulate** Lord Mayor Number 686 - not only on her appointment but also on the fantastic vision she has just set out” (Cameron 2013 [http](http://)).

Или:

“**Just listen to** the way a lot of politicians and commentators talk about

the public” (May 2016b [http](#)).

В составе этих императивных предложений, наряду с побуждением содержится добавочная информация, выражающая сообщение. При этом используются дополнительные средства воздействия в виде морфологически оформленной усилительной частицы *just*, формирующей эмоциональную основу высказывания. Вежливое выражение просьбы в политическом выступлении обычно оформляется с помощью вводного слова *please*:

“**So please, work with us** on the National Living Wage. Second thing is: **please work with us** on the skills agenda” (Cameron 2015 [http](#)).

Использование в императивном предложении обращения, уточняющего к кому направлена просьба, как правило, диктуется этикетными формулами приветствия и встречается преимущественно в начале речи:

“**Ladies and gentlemen**, today, on the 70th anniversary of the Declaration of Human Rights, and indeed the 20th anniversary of the Declaration on Human Rights Defenders, **let me take this opportunity** on behalf of Her Majesty’s Government to thank all of you, the panelists and those incredible and all human rights defenders around the world” (Ahmad [http](#)).

Английские политики для выражения просьбы используют весьма специфическую грамматическую форму побудительного предложения, которая помогает нейтрализовать «неравноположное отношение между адресантом и адресатом» [Иванова 198: 277]. В этом случае использование структуры «Let us ...» со вспомогательным глаголом *let* позволяет объединить адресанта и слушателей, сблизить их, создав общее дискурсивное пространство, в котором оратору легче манипулировать сознанием аудитории:

“And as we are here in Birmingham this week, **let us show our support for** the Conservative Party’s candidate for next year’s mayoral election” (May 2016b [http](#)).

Подобные построения особенно активно используются английскими политиками в заключении речи с целью продемонстрировать свое единение с присутствующими и призвать их в едином порыве осуществить требуемые совместные действия:

“**So let us join together and show** that we can rise to meet this moment. **Let us respond to** the public’s demand for change. **Let us restore their faith and prove** that capitalism can deliver them a better future. And **let us build** a stronger, fairer Britain together. Thank you” (Cameron 2016 [http](#)).

При поддержке многократных повторов происходит развертывание мысли, уточнение и соответственно усиление её воздействующего потенциала на адресата.

Одним из продуктивных приемов ораторской речи является призыв к совместному действию, направленный напрямую к аудитории в виде воззвания к слушателям. Английские политики успешно реализуют такой посыл введением в речь прямой императивности:

“So to everyone here this morning – and the millions beyond whether

leavers or remain – I say: **Come with me** and we'll write that brighter future. **Come with me** and we'll make that change. **Come with me** as we rise to meet this moment. **Come with me** and together **let's seize the day**" (May 2016b [http](#)).

Обращение оратора к повторам придает особую настойчивость призыву, что позволяет глубже закрепить в сознании аудитории основную мысль выступления и тем самым повысить убедительность речи.

В английских политических текстах императивные предложения могут использоваться для выражения рекомендации с одновременным оттенком предостережения, что позволяет адресанту ненавязчиво направить побудительный импульс в нужном для оратора направлении:

"I say to those who are thinking about voting to leave. **Think very carefully**, because this choice cannot be undone. And to those who are campaigning to leave but actually hoping for a second referendum – I say **decide what you believe in**" (May 2015 [http](#)).

Английские политики активно включают в свои выступления прямые императивы, выражающие разнообразные советы, обращенные к слушателям, обосновывая их убедительными доводами:

"But we have in view a deal that will work for the UK. And **let no one be in any doubt** – I am determined to deliver it" (May 2018a [http](#)).

"**But be in no doubt**: our record shows that we have already gone further than EU regulation requires of us to protect our environment" (May 2017f [http](#)).

"**Never forget** that the European Union now comprises 28 ancient nations of Europe. That diversity is Europe's greatest strength" (May 2015 [http](#)).

Подобный прием успешно использовала премьер-министр Великобритании Тереза Мэй на саммите в Индии, когда политик прибегла к целому каскаду настойчивых советов, выражая их прямыми императивными речевыми актами, что, вне всякого сомнения, сделало её речь особенно убедительной, яркой и запоминающейся для публики:

"So I want the message to ring out, across Bengaluru and beyond. If you want to invest: **look to** Britain. If you want the latest expertise: **look to** the British tech sector. If you want to collaborate on some of the most exciting developments of our age: **look to** Britain's scientists, engineers, programmers and technicians. From defeating anti-microbial resistance to finding new sources of energy, **just think** what we can accomplish together" (May 2016a [http](#)).

Императив, выражающий предупреждение, служит в политических текстах средством утверждения собственной позиции выступающего и донесения её до слушателей. В связи с этим императивное предложение сопровождается предостережением и увещанием тех, кто имеет противоположные взгляды и намерения, чем обеспечивается убедительность и действенность приводимых аргументов:

"Those who threaten our security would like nothing more than to see us fractured...So **let the message ring out loud and clear** today: **we will not**

**let that happen. We will together protect and project our values in the world – and we will keep our people safe - now and in the years to come...**" (May 2018b [http](#)).

Рассматриваемое побуждение звучит довольно жестко, благодаря использованию приема метафоризации в сочетании с устойчивыми экспрессивными оборотами *ring out, loud and clear*. Пафос ораторской речи продолжает нарастать, драматизируя событие политик включает аудиторию в сферу своих эмоций, что подтверждается многократным повторным использованием местоимения *we*.

Директивные речевые акты в политической речи проявляют весьма выраженную склонность к косвенной номинации, которая заключается в том, что директивный иллокутивный акт может реализоваться не только с помощью повелительных предложений, но также опосредованно, когда в значении побуждения используется вопросительное или повествовательное предложение. Как указывает В.Д. Шмелев, «в принципе цель высказывания не предопределяет тип предложения, используемого для этой цели» [Булыгина 1997: 258]. Например:

“And across the region, the Midlands Engine is on track to deliver 300,000 more jobs by 2020. **Now it’s time to build on that success** – in Birmingham and Manchester and in other cities across the country” (May 2016b [http](#)).

Первичной целью выделенного высказывания или первичным иллокутивным актом высказывания является приказ к осуществлению действия, а вторичной иллокуцией – утверждение о том, что «пришло время использовать этот успех». Очевидным маркером побуждения в высказывании является конструкция «*it’s time*», которая, наряду с использованием повествовательного предложения, позволяет придать приказу менее категоричное выражение.

Распространенным в политической речи непрямым выражением побуждения является употребление в этом значении вопросительных предложений – квеситивов, например:

“Second thing: **what do we need to do next?** Well I would say the problems that remain” (Cameron 2015 [http](#)).

Коммуникативной целью побуждения косвенного директивного акта является одновременное выражение необходимости к выполнению дальнейших действий. Таким образом, косвенное выражение побуждения позволяет оратору закладывать в косвенный речевой акт большее содержание, чем то, которое отражено в его языковом наполнении.

Как свидетельствует материал исследования, для ораторской речи английских политиков наиболее характерно использование в качестве способов косвенного выражения побуждения синтаксических конструкций с модальными глаголами, выражающими определенный посыл, мотивацию к совершению действия. Чаще всего побудительность через использование

модальных глаголов реализуется в политическом тексте повествовательным предложением. Например:

“We **must come together, stand united**, to ensure not only are their rights protected, not only are perpetrators brought to account, but also that they are given the support they need to rebuild their lives” (Ahmad [http](#)).

Распространённое повествовательное предложение успешно реализует речевой акт приказа. Использование повествовательного предложения в несвойственной прагматической функции связано с необходимостью смягчения иллокутивной силы приказа, что позволяет оратору скрытно манипулировать сознанием аудитории.

Дополнительным средством воздействия повествовательного предложения в функции побуждения-призыва является употребление прямого обращения:

”**Ladies and gentlemen**, faced with these threats to our democracies and our freedoms, we **must come together** to protect our shared values” (Field [http](#)).

Сформированный речевой акт призыва является распространённым ораторским приемом, когда напрямую осуществляется обращение к аудитории осуществить совместное действие. Переосмысление первоначальной иллокутивной функции высказывания придает призыву характер тактичного нажима, что способствует созданию слушателями в своем сознании убедительного образа идеи оратора вместе с их непосредственным участием в её реализации.

В общем поле побудительности речевой акт совета регулярно реализуется в ораторской речи повествовательным предложением с модальным глаголом ‘should’:

“But of course, we **should always be** careful to distinguish between this extreme and hateful ideology, and the peaceful religion of Islam and the hundreds of millions of its adherent” (May 2017b [http](#)).

Директивные речевые акты принимают форму косвенных речевых актов с императивной семантикой в потенциально конфликтных ситуациях, когда требуется смягчить ситуацию, скрыть серьёзность проблемы, сделать слушателей своими близкими собеседниками, подыграв аудитории. Например, запрет налогоплательщикам на поддержку иностранной валюты облекается в форму совета благодаря тому, что он представлен повествовательным предложением с модальным глаголом ‘should’:

“Taxpayers in non-euro countries **should never bear** the cost for operations to support the Euro as a currency” (May 2015 [http](#)).

Использование непрямого выражения побуждения диктуется прагматическим заданием, позволяя политику разнообразить приемы воздействия на адресата.

Исследование реализации коммуникативно-прагматического аспекта императивности в английском политическом тексте позволило выявить большое разнообразие возможных языковых средств выражения побужде-

ния в общем поле императивности. Наряду с регулярным средством прямого выражения побуждения, английские политики активно используют косвенные речевые акты, которые реализуются повествовательными, вопросительными предложениями, а также синтаксическими конструкциями с модальными глаголами, выражающими побуждение. Подобные переосмысления иллокутивной функции высказывания связаны с рядом причин прагматического характера: придать просьбе более вежливый характер, сделать приказ менее ультимативным, а совет менее назидательным и т.п. Такой подход, во-первых, позволяет завуалированно манипулировать сознанием слушателей, а, во-вторых, отражает общую тенденцию современного английского языка прибегать к более гибким, вежливым средствам выражения побудительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 257-262.
2. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие [Электронный ресурс] / В.З. Демьянков. – М., 2003. – URL: <http://www.infolex.ru/SMI1.htm>
3. Демьянков В.З. Исследование текста и дискурса СМИ методами контрастивной политической лингвистики / В.З. Демьянков // Язык СМИ и политика. – М.: МГУ, 2012. – С. 77-121.
4. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
5. Изотов А.И. Императивность как прагмалингвистический феномен. На материале чешского языка / А.И. Изотов. – М.: URSS, 2016. – 256 с.
6. Кобозева И.М. Лингвопрагматический аспект анализа языка СМИ / И.М. Кобозева // Язык средств массовой информации: Уч. пос. для вузов / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. – С. 221-236.
7. Лобанова Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Лобанова; Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. – Самара [б.и.], 2011. – 211 с. – На правах рукоп.
8. Петрова Е.Б. Категоризация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике / Е.Б. Петрова // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и Межкультурная коммуникация. – 2008. – №3. – С. 124-133.
9. Руженцева Н.Б. Методология и методики лингвопрагматического анализа в российской политической лингвистике / Н.Б. Руженцева // Теория и методика лингвистического анализа политического текста: моногр. / Отв. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 63-91.
10. Храковский В.С. Семантика и типология императива: Русский императив / В.С. Храковский, А.П. Володин. – М.: Наука, 1986. – 270 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Ahmad W. Lord Ahmad speech: International Human Rights Day 2018. [Электронный ресурс] / W. Ahmad. – 2018. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/lord-ahmad-speech-international-human-rights-day-2018>

Cameron D. CBI annual conference 2015: Prime Minister's Speech [Электронный ре-

- супс] / D. Cameron. – 2015. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/cbi-annual-conference-2015-prime-ministers-speech>
- Cameron D. CBI annual conference 2016: Prime Minister's Speech [Электронный ресурс] / D. Cameron. – 2016. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/cbi-annual-conference-2016-prime-ministers-speech>
- Cameron D. Lord Mayor's Banquet 2013 Prime Minister's Speech [Электронный ресурс] / D. Cameron. – 2013. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/lord-mayors-banquet-2013-prime-ministers-speech>
- Field M. The UK and All of Asia, a modern partnership: Mark Field's speech. [Электронный ресурс] / M.Field. – 2016. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/speech-by-the-rt-hon-mark-field-mp-minister-of-state-foreign-and-commonwealth>
- May T. Bangalore reception for the India-UK Tech Summit: Prime Minister's Speech [Электронный ресурс] / T. May. – 2016a. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/bangalore-reception-for-the-india-uk-tech-summit-prime-ministers-speech>
- May T. PM speech to CBI: 19 November 2018 [Электронный ресурс] / T. May. – 2018a. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-to-cbi-19-november-2018>
- May T. PM speech to Times CEO Summit: 26 June 2018 [Электронный ресурс] / T. May. – 2018b. – URL: <https://www.gov.uk/government/news/pm-speech-to-times-ceo-summit-26-june-2018>
- May T. Prime Minister's Speech on Europe [Электронный ресурс] / T. May. – 2015. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-speech-on-europe>
- May T. Prime Minister's Speech on the environment: 11 January 2018. [Электронный ресурс] / T. May. – 2017a. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-speech-on-the-environment-11-january-2017>
- May T. Prime Minister's speech to the Republican Party conference 2017. [Электронный ресурс] / T. May. – 2017b. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/prime-ministers-speech-to-the-republican-party-conference-2017>
- May T. Theresa May's Conference Speech in Full [Электронный ресурс] / T. May. – 2016b. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/10/05/theresa-mays-conference-speech-in-full/>

## **REALIZATION OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECT OF THE IMPERATIVE IN ENGLISH POLITICAL TEXT**

I.V. Bondarenko

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

The research of communicative and pragmatic aspect of the imperative is aimed at revealing the specificity of the use of different linguistic means for the expression of direct and indirect inducement in english political texts as well as at determining the pragmatic factors specifying the peculiarities of imperative utterances impact on the audience.

*Key words: imperative sentence, indirect expression of inducement, pragmatics, speech act.*

*Об авторе:*

БОНДАРЕНКО Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент Института образования Балтийского федерального университета

им. И. Канта, e-mail: irbond@mail.ru

УДК 81-139

**ОППОЗИЦИЯ «ДОБРОДЕТЕЛЬ : ПОРОК» КАК УСЛОВИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ЗОНЫ НОРМЫ ЭТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ**  
*(на материале российских, британских и американских СМИ)*

Т.П. Ваганова

Уральский федеральный университет им. первого Президента России  
Б.Н. Ельцина, Екатеринбург

В статье рассматривается вопрос изучения зоны нормы этической оценки на материале СМИ. Этическая оценка отражает представления человека о морали с точки зрения норм, принятых в обществе. Нормой этической оценки выступают добродетели, пороки – отклонение от нормы. В каждой культуре присутствуют собственные мировоззрения на этику.

*Ключевые слова:* оценка, этическая оценка, этика, модусная организация оценки, культура, лингвокультурология, норма, ценности.

В статье предпринимается попытка обозначить этическую оценку как частную оценку, квалифицирующую представления человека о морали, этике и нравственности с позиции соблюдения норм, правил, принятых в культуре, в которой они функционируют.

Исследуемая этическая оценка характеризуется эксплицитно выраженной модальной рамкой:

конструкция модус-диктум «Хорошо/плохо, что Р», первая часть высказывания – модальный компонент, выражающий оценку данного положения, а вторая часть – дескриптивная, которая описывает положение и выражается инфинитивом или придаточным предложением. Оценка в модусах реализуется с помощью лексем, содержащих оценочный компонент в своем значении.

При оценочном модусе любых видов присущий им знак переносится на диктум. Если в модусе присутствует знак «+», то событие оценивается субъектом-интерпретатором как положительное. Например,

*They brave explosions and fires that have already killed five of them and may have blasted the others life-changing radiation (The Daily Telegraph, 16.03.2011).*

Если модус имеет знак «-» как плохое:

*«Мы не знаем точное число жертв, но я молюсь, чтобы каждый человек выжил» - сказал император Акихито (Новые Известия, 17.03.2011); «I was saddened to hear of the tragic loss of life caused by earthquake» - the Queen said in her message (The Evening Standard, 12.03.2011).*

Оценочные высказывания, в которых аксиологическая модальность реализована через другие модальности:

Руководитель компании мог заболеть, бежать из страны или даже совершить самоубийство (АиФ № 15, 13.04.2011);

В этот день и накануне положено по японским традициям посещать могилы предков (Новая Газета № 29, 21.03.2011);

«We will do our utmost to recover bodies for bereaved families» - Defense Ministry Ippo Maeyama said (The Independent, 24.04.2011).

Оценочное отношение может быть реализовано через другие модальности: модальность возможности содержит нейтральную оценку, модальность необходимости, уверенности знак обладает положительной оценкой, сам говорящий считает, что действие повлечет за собой хорошие последствия для адресата.

Субъект и объект оценки составляют два основных элемента оценочной структуры [Вольф 2009: 67]. Субъект этической оценки играет важную роль. Его задачей является интерпретация и соотнесение явления, события с точки зрения этических норм, принятых в обществе. В газетном тексте его присутствие обязательно.

Особое место в оценке субъект-интерпретатор занимает позицию «автор текста», где он «отмежевывается» от оценки, принадлежащей к «общему мнению»:

Одни называют ликвидаторов героями, другие – потенциальными смертниками (Российская Газета, 11.03.2011);

Тем не менее, ради выполнения долга, они, как настоящие самураи готовы погибнуть (АиФ № 11, 16.03.2011).

В Токио добровольцев уже назвали «камикадзе» (Новая Газета № 28, 18.03.2011).

The country has maintained a romanticized notion of the noble suicide (The LA Times, 24.04.2011);

... workers know that they are on a suicide mission (The Daily Mail, 18.03.2011).

Также субъект оценки и субъект речи совпадают, если речь ведется от 1-го лица (при отсутствии специальных указаний на другой объект). 1-е лицо в оценочных структурах занимает ведущую позицию и оценивается как внешняя ситуация, так и внутреннее состояние говорящего:

«Мы не знаем точное число жертв, но я молюсь, чтобы каждый человек выжил» - сказал император Акихито (Новые Известия, 17.03.2011),

«I don't any other way to say it, but this like suicide fighters in a war» - said Keiichi Nakagawa (The New York Times Post, 15.03.2011);

«I was saddened to hear of the tragic loss of life caused by earthquake» - the Queen said in her message (The Evening Standard, 12.03.2011).

Оценка, представленная как исходящая от 2-го лица (адресата), как правило, вводится глаголами речи и восприятия, причем субъект восприятия одновременно выступает, как и субъект оценки:

*Между тем в понедельник в Москве глава МИД России Сергей Лавров сделал запись в книге соболезнований в связи с землетрясением и цунами в Японии. «Вместе с вами скорбим по погибшим. Сделаем все, чтобы помочь преодолеть последствия этой трагедии», - написал он в книге, открытой у входа в японскую дипмиссию российской столице (Российская Газета, 12.03.2011);*

*Светлана Медведева сказала, что «трагедия в Японии отозвалась болью в ее сердце и сердцах россиян» (Российская Газета, 11.03.2011).*

Характерными позициями субъекта-интерпретатора являются имплицитная позиция, выраженная в виде позиции «общее мнение»; и эксплицитная позиция, выраженная присутствием 1-го и 2-го лица. Субъект-интерпретатор, оценивая предметы или явления действительности, опирается на свое отношение к объекту оценки. В структуре оценочной шкалы располагается зона нормы. В нашем случае, нормой являются добродетели, порочность выступает как отклонение от нормы. Исследование основания этической оценки «добродетель : порок» позволяет выявить основные признаки этической оценки. Добродетель включает такие признаки, как: сила/смелость, почитание, честность. Слабость/трусость, отчаяние, лживость – среди пороков.

В каждой культуре существует свой набор добродетелей и пороков, которые находятся в разных пропорциях и соотношениях.

Самым распространенным признаком среди добродетелей является сила/смелость (56% в российских СМИ; 48% в британских и 40 % в американских СМИ). Основанием для такого количества объективаций в тексте послужили события в марте 2011 года в Японии. 11 марта 2011 г. произошел взрыв на АЭС «Фукусима». Авария на АЭС «Фукусима-1» по масштабам выбросов радиации превзошла Чернобыльскую в 20 раз. Для устранения утечки радиации и последствий аварии японские власти отправили группу людей-добровольцев. В СМИ добровольцев называют «ядерными самураями» и «камикадзе». Объективная составляющая признака «сила/смелость» заключается в существовании в коллективном сознании представлений о самураях, камикадзе. Например, нравственный идеал самурая включает такие качества, как мужество, героизм, преданность и готовность к самопожертвованию, скромность, простота [Этика 2001: 61]. Многие черты кодекса Бусидо легко прослеживаются в поведении современных японцев.

Полное и яркое развертывание понятия самурай происходит в газетном тексте, в котором доброволец наделяется характеристиками самурая: воплощение смелости, символ самопожертвования. Например,

*People are calling them nuclear samurai because people are sacrificing their lives to try to fix a leak (The Guardian, 21.03.2011);*

*The modern-day Samurai – who have attained mythic status among their countrymen – are not afraid to die (The New York Post, 17.03.2011);*

*А сегодня они участники битвы за жизни своих соотечественни-*

*ков, и, наверное, не только их (Независимая Газета № 050, 15.03.2011);*

*Тем не менее, ради выполнения долга, они, как настоящие самураи, готовы погибнуть (АиФ № 16, 20.04.2011);*

*Тем временем ликвидатора аварии, получившие прозвище «камикадзе» или «ядерные самураи», живут и работают в крайне аскетичных условиях (Комсомольская – Правда, Екатеринбург, 17.03.2011).*

Символом сознательной гибели на рабочем месте выступает камикадзе. В культурном поле, слово камикадзе имеет положительную оценку, т.к. он сознательно жертвует своей жизнью ради спасения страны:

*В Токио добровольцев уже назвали «камикадзе». Камикадзе звучит в этой стране гордо, хотя европейцам все это кажется безумием. (Новая Газета № 28, 18.03.2011);*

*«Камикадзе» с аварийной АЭС готовятся к смерти (АиФ, 13.04.2011);*

*Это добровольцы, и японская печать называет их камикадзе, потому что они сознательно пошли на риск и потому что никто из них не проживет после этого больше нескольких месяцев (Независимая Газета № 049, 14.03.2011).*

Субъективная сторона признака «сила/смелость» строится с помощью модусной организации. Итак, при оценочных модусах любых видов, присущий им знак переносится на диктум. В результате проведенного исследования выяснилось, что если модус имеет знак «+», то событие оценивается субъектом-интерпретатором как положительное [Вольф 2009]. Например:

*The modern-day Samurai – who have attained mythic status among their countrymen – are not afraid to die (The New York Post, 17.03.2011);*

*Shingo Kanno is one of the nuclear samurai – a selfless hero trying to save his country from a holocaust (The Guardian, 21.03.2011);*

*Похоже, только от камикадзе зависит сейчас будущее цивилизации Японии (Новая Газета № 28, 18.03.2011).*

В диктуме находятся обозначения как собственно событий, так и внутренних переживаний, интроспекций объекта оценки. Объект оценки действует во имя и во благо страны, поэтому его действия получают положительную оценку. Следовательно, признак «сила/смелость» обладает положительной оценкой в сознании англичан, русских и американцев и сопряжен с самопожертвованием.

Почитание как одна из добродетелей находит объяснение в существующей в мировой культуре традиции уважение к умершим. В культурном поле она получает положительную оценку, в силу того, что души умерших продолжают жить в памяти живых. Как знак уважения к памяти погибшим во время техногенной катастрофы и стихийных бедствий по всему миру были проведены акции поддержки японского народа:

*На акциях в Сербии, Таиланде, Иордании, Перу собравшиеся зажгли свечи в память о погибших и пропавших без вести под завалами, оставляли слова соболезнования, которые передаются в посольства Японии (Коммерсант Online, 21.03.2011);*

*... по всему миру проходят акции поддержки пострадавшим, записывают слова соболезнования, зажигали свечи в память погибших, к местам сбора несут цветы. Многие спортивные соревнования начинаются с минуты молчания* (Коммерсант Online, 21.03.2011);

*Массовые акции поддержки Японии, оказавшейся жертвой разрушений после мощных подземных толчков* (Коммерсант Online, 21.03.2011);

*Наталья, принеся две розы в память о погибших, уже 13 лет увлекается дзен-буддизмом и японскими боевыми искусствами* (Независимая Газета № 902, 12.03.2011).

Оценочное отношение получает положительную окраску, т.к. объекты оценки проявляют уважение к погибшим и их действия приобретают положительную оценку.

Соболезнования тоже можно отнести к признаку почитание т.к. говорящий выражает свое уважение к умершим/погибшим:

*He added: "The Prime Minister and I have sent our condolences to the people of Japan for the deaths and injuries that have occurred"* (The Daily Telegraph, 11.03.2011);

*The afternoon sees the Queen and the Duke of Edinburg extend their sympathy to the people of Japan and Emperor Akihito, expressing their sadness at the "tragic loss of life"* (The Daily Telegraph, 15.03.2011);

*Между тем в понедельник в Москве глава МИД России Сергей Лавров сделал запись в книге соболезнований в связи с землетрясением и цунами в Японии «Вместе с вами скорбим»* (Российская Газета, 13.04.2011);

*We offer our deepest condolences to those who lost their loved ones – chief cabinet secretary Yukio Edano said* (The Mirror, 11.04.2011).

В память о жертвах цунами ставят памятники как вечное напоминание о беспощадности природных сил:

*В далеком 1960-м страна потеряла тогда около двухсот жизней. В Минамисанрику потом поставили памятник жертвам.* (Комсомольская Правда-Екатеринбург, 13.03.2011);

*Страна потеряла тогда около двухсот жизней. В Минамисанрику потом поставили памятник жертвам. Сегодня он разрушен, вымыт из истории катастроф новой цунами* (Комсомольская Правда-Екатеринбург, 28.03.2011).

Местом мемориала для мертвых может стать холм:

*In a devastated coastal neighborhood in the city of Natori, three dozen firemen and soldiers removed their hats and helmets and joined hands atop a small hill that has become a memorial for the dead* (The Daily Express, 11.04.2011).

Оценочное отношение субъекта-интерпретатора меняется в модусной структуре на знак «+».

Акт прощания с погибшими относится к одному из проявлений дани уважения:

*Fujimi Kimura wrestled with how to say goodbye to a husband whose presence only seemed to grow in death* (The New York Times, 11.03.2011);

*A silent salute followed the lowering of each body into the trench* (The New York Times, 11.03.2011);

*A city official with a bullhorn shepherded them to the trench for a final goodbye* (The New York Times, 11.03.2011).

В указанных контекстах отметим совмещение объективного и субъективного фактора. Модус высказываний имеет положительную оценку, которая накладывается и на дескриптивную часть высказываний, выражается инфинитивом и придаточным предложением. В целом, почитание как одна из добродетелей обладает положительной оценкой.

В каждом обществе существуют как добродетели, так и пороки. Грань между ними достаточно четко представлена как в культурном поле, так и в тексте. Порок в сфере этики обладает отрицательной оценкой, т.к. связаны с нарушением норм морали. Порок противоположность добродетели, негативное качество человеческого характера.

Отчаяние как признак порока, не имея возможности реализоваться в поступках, получает идеальное воплощение, все переворачивается, сильного объявляют слабым и наоборот (для сравнения 43% в российских СМИ, 100% в британских и 80% в американских СМИ).

У каждого народа свое представление об отчаянии. Так, в сознании американцев отчаяние связано с неудачей в жизни человека. Япония, по мнению, американских ученых, занимает первое место по самоубийствам. Техногенная катастрофа, стихийные бедствия приводят японцев к отчаянным, но оправданным в культуре поступкам. Самоубийство для западной культуры проявление слабости, депрессии, безысходности, для японца – сохранение чести и достоинства:

*A lingering sense of hopeless searches leads to a surge in suicides in a nation coping with one of the developed world's highest rates of self-inflicted deaths* (The LA Times, 24.04.2011);

*Japan now confronts a suicide toll that soared after the 1997 Asian financial crisis* (The LA Times, 25.04.2011);

*The father who killed himself after a fruitless search for his child after tsunami* (The LA Times, 24.04.2011).

Субъективность оценочного высказывания прослеживается в создании ощущения безысходности, бесперспективности и бессилия человека. Оценочный модус имеет отрицательную оценку, поэтому субъект-интерпретатор оценивает событие как отрицательное.

В русской культуре, суицид рассматривается как один из тяжких грехов:

*Японский пенсионер, доживший до 102 лет, не пожелал эвакуироваться из родной деревушки, расположенной неподалеку от АЭС «Фукусима-1». Как передает Reuters со ссылкой на местные СМИ, долгожитель предпочел покончить с собой* (Новые известия, 14.04.2011).

Субъективное отношение к объекту оценки отрицательное, т.к. объект проявил слабость и совершил самоубийство. Акт отчаяния ярко проявляет-

ся в употреблении глагола *предпочитать*, т.е. он не нашел сил сделать выбор в пользу жизни и, возможно, не хочет умереть от лучевой болезни в будущем.

Отчаяние как жест бессилия находит свое отражение в контекстах:

*Власти страны, не знают, что делать с множеством мертвых тел, зараженных радиацией* (МК-Урал № 13, 23.03.2011).

Оценочное отношение к «положению дел» имеет знак «-», т.е. власти страны впервые столкнулись с подобной ситуацией, субъект интерпретатор оценивает действия властей как плохие. Ситуация вокруг АЭС «Фукусима – 1» накаляет до предела чувства обычных людей:

*По словам ликвидаторов, прежде чем заступить на вахту, они прощаются со своими семьями, как в последний раз* (АиФ № 15, 13.04.2011).

Безысходность, отчаяние, бесперспективность действий приобретают негативный оттенок.

Отчаяние в сознание англичан характеризуется как негативное влияние чего – либо на жизнь человека. Цунами выступает в роли негативного фактора, человек понимает, что не может контролировать силу цунами, порождает собственное бессилие:

*The grieving mother whose three-month old daughter was ripped from her arms by the tsunami never wants to live in her home town again neither does the elderly man whose mother was killed and whose house was destroyed by the 30ft wall of water* (The Daily Telegraph, 26.03.2011).

Таким образом, отчаяние в каждом языке реализует разные основания для оценки. Характер оценок всегда носит отрицательный знак.

Признак Слабость/трусость представлен на материале российских и американских СМИ (43% – российские СМИ, 20% в американских) и отсутствует в британских.

Трусость является одним из крайних проявлений страха. Слабость/ трусость проявил японский премьер-министр по отношению к группам по ликвидации ЧС, по мнению американских СМИ:

*Japanese Prime Minister Naoto Kan virtually ordered the crews on the suicide mission. Fukushima's nuclear plant workers are walking into certain death by radiation* (The New York Post, 17.03.2011).

Негативность «наращивается» субъектом-интерпретатором при помощи наречия *virtually*, словосочетанием *suicide mission*. Таким образом, получается, что министр Японии фактически отправляет людей на гибель:

*"You are the only ones who can resolve a crisis," he said. "Retreat is unthinkable."* (The New York Post, 17.03.2011).

В русской культуре, самоубийство – это также проявление трусости, отказ от выполнения возложенных на человека социальных обязательств. После аварии на АЭС «Фукусима» в СМИ неоднократно сообщалось о возможном самоубийстве главы ТЕРСО:

*В Японии распространяются слухи о возможном самоубийстве*

*Масатаки Симидазу (Московский Комсомолец-Урал, 22.03.2011);*

*Ранее появилась информация, что руководитель компании мог заболеть, бежать из страны или даже совершить самоубийство (АиФ № 12, 23.03.2011).*

Оценочное отношение выражено при помощи модально-оценочного предиката со значением возможности – *мочь*. Негативное отношение вкладывается субъектом-интерпретатором и совмещается с дескриптивным смыслом высказывания.

Своеобразная трусость просматривается в нарушении принципов медицинской этики. Из-за надвигающейся угрозы радиации японские врачи бросили своих пациентов и сбежали:

*Умиравших стариков в больнице обнаружили только японские силы самообороны. Однако было уже слишком поздно, 7 человек умерли, а позже скончались еще 14 (Комсомольская правда-Екатеринбург, 21.03.2011);*

*... доктора сбежали от радиации, бросив своих пациентов, 21 человек уже умер от воспаления легких (Комсомольская правда-Екатеринбург, 21.03.2011);*

*Elderly patients left to die in hospital <...> most of the abandoned patient were in coma and 14 died shortly (The Daily Mail, 18.03.2011);*

*... many were in coma and 14 died shortly after being moved to an emergency shelter (The Daily Express, 19.03.2011);*

*13 elderly hospital patients died north of Tokyo after they were evacuated from the radiation risk zone as Japan's humanitarian mission struggles to cope with the scale of the disaster (The Daily Telegraph, 18.03.2011).*

Модус оценочного высказывания имеет знак «—», следовательно, отрицательное отношение отражается в диктальной фразе, которая описывает положение дел. Жизнь человека сама по себе ценность, поэтому сохранить ее долг каждого врача. Нарушение медицинской этики и принципа оказания помощи больным, привело к гибели людей.

Лживость как порок представляет собой не соответствующее истине, поэтому приобретает негативное отношение субъекта-интерпретатора к субъекту оценки:

*Журналисты в Японии уверены, что правительство не должно лгать народу и скрывать от него пусть и тяжелую, но все же правду. Только в этом случае у Наото Кана (премьер-министр Японии) появится шанс справиться с национальной трагедией (Российская газета, 16.03.2011);*

*В «Майнити» уверены, правительство не должно лгать народу и скрывать от него пусть и тяжелую, но правду: будь то о числе жертв или об авариях на АЭС и утечках радиации. Только так и можно сплотить народ и помочь стране преодолеть последствия природной катастрофы (Российская газета, 17.03.2011).*

Оценочное отношение выражено при помощи модально-оценочного предиката со значением долженствования – *должен*. Негативное отношение вкладывается субъектом-интерпретатором в модусе и проецируется в

диктум. Исторически сложилось, что соблюдение и следование этическим ценностям, устоявшейся морали в обществе приобретают положительную оценку всеми членами социума. Напротив, не соблюдение норм, предписаний превращаются в пороки, которые осуждаются в обществе и характеризуются как негативные.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. Вступ. ст. Н.Д. Артюновой, И.И. Чельшевой. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 280 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Этика: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 472 с.

### **OPPOSITION «VIRTUE : VICE» AS A ZONE RESEARCH CONDITION NORM OF ETHICAL ASSESSMENT**

*(on the material of Russian, British and American Media)*

T.P. Vaganova

Ural Federal University named after the first President of Russia

B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

In the article the question of studying of a zone norm of ethical assessment on material of media is considered. Ethical assessment reflects ideas of the person of morals in terms of the norms accepted in society. As norm of ethical assessment virtues, vice – an aberration act. At each culture there are own outlooks on ethics.

*Key words: assessment, ethical assessment, ethics, modus organization of assessment, culture, cultural linguistics, norm, values.*

*Об авторе:*

ВАГАНОВА Татьяна Павловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, *e-mail*: Vaganova.owl@yandex.ru

УДК 81'42

### **КОНТЕКСТНАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПОЛЯРИЗАЦИЯ В АРХИТЕКТОНИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА**

С.Н. Гламазда

Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород

В статье рассматривается новый тип контекстной поляризации, выявленной в архитектонике концептосферы романа Г. Джеймса *Europeans*, а именно контекстная лингвокультурная поляризация. Определяется, что, наряду с лингвокультурами, в качестве маркеров контекстной лингвокультурной поляризации могут выступать хрономы и проксемы.

*Ключевые слова: художественный текст, концептосфера художественного текста, контекстная поляризация, контекстная лингвокультурная поля-*

*ризация, моделирование, классификация, маркер.*

Корреляция языка и культуры в формате художественного текста, предоставляя обширные горизонты для комплексных научных изысканий, перманентно привлекает исследователей [Алефиренко 2006, Воркачев 2003, Залевская 2001, Jackendoff 2007 и др.], ставящих перед собой различные цели. Цель нашего исследования заключается в выявлении специфики контекстной лингвокультурной поляризации в архитектонике художественного текста, который рассматривается нами в виде концептосферы как совокупности художественных концептов.

Концепт находится в фокусе научных изысканий довольно продолжительное время. Ещё С.А. Аскольдов подразделил концепты на два типа: «познавательные (логические) и художественные, эстетически обусловленные» (см. подробнее: [Аскольдов 1928: 28-44]). Современные исследователи интерпретируют концепт с разных точек зрения [Алефиренко 2013, Бабенко 2006, Болдырев 2016, Croft 2004, Janssen 1999 и др.]. Так, в трудах Н.Ф. Алефиренко концепт выступает как «ментальная единица, выраженная словом или словосочетанием, обладающим когнитивно-семиологической синергетикой» (подробнее: [Алефиренко 2006], тогда как А.А. Залевская считает, что концепт «объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от понятий и значений как продуктов научного описания (конструктов)» [Залевская 2001: 37]. В исследованиях Н.А. Кобриной, концепты – это «когнитивные структуры, выражающие субъективное (ассоциативно-образное) отношение человека к объектам речемышления [Кобрина 2005: 79]. Вслед за С.Г. Воркачевым мы понимаем концепт как «ментальную единицу, отмеченную лингвокультурной спецификой и имеющую языковое выражение» [Воркачев 2003: 269].

Рассмотрение художественного текста в виде концептосферы зиждется на том факте, что текст предстаёт как довольно сложный феномен, конструкт, который объединяет языковые знаки «определённой смысловой связью в логическую последовательность» [Алефиренко 2007: 4], формирующую номинативные поля художественных концептов. О.Е. Беспалова под художественным концептом предлагает понимать «единицу сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [Беспалова 2002: 4]. Художественный концепт может быть также интерпретирован как «компонент концептосферы художественного текста автора, включающий те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета» [Огнева 2013: 8]. Рас-

смотрение художественного концепта в виде номинативного поля основано на том факте, что «основным репрезентантом концепта выступает абстрактное имя, которое в самом общем виде передает его семантическую идею» [Бабенко 2006: 40], сопрягающую языковую картину мира с художественной картиной мира как индивидуально-авторской проекцией языковой картины мира. В свете этого актуально мнение Н.Ф. Алефиренко о том, что «смысловое своеобразие языковой картины мира (ЯКМ) создается специфическими формами категоризации и концептуализации вербализуемой действительности. Важнейшими среди них оказываются *модусные* или *интерпретирующие*» [Алефиренко 2013: 9]. Интерпретирующие концепты рассматриваются и в трудах Н.Н. Болдырева, который, в частности, акцентирует внимание на том, что «концептуальная система человека содержит интерпретирующие концепты, обеспечивающие задачи языковой коммуникации, <...> передавая коллективно-индивидуальное видение мира, а также собственную его интерпретацию» [Болдырев 2016: 11].

Интерпретация номинативного поля художественного концепта в нашем исследовании нацелена на выявление лингвокультурной специфики текстовой проекции традиций и обычаев Старого и Нового Света, а именно Великобритании и США во второй половине девятнадцатого века, мастерски представленных на страницах романа *The Europeans* («Европейцы») Г. Джеймсом, известным американским писателем, принявшим незадолго до кончины британское подданство. Роман *The Europeans* был впервые опубликован в 1878 году. В результате исследования части архитектоники данного романа нами была предложена авторская классификация типов контекстной поляризации: «1) *поляризация в семантике ядра*, 2) *антропоцентрическая поляризация*: а) *поляризация деятельности*, б) *поляризация мнений*, 3) *проксемная поляризация*, 4) *темпоральная поляризация*, 5) *социумная поляризации*: а) *гендерная поляризация*, б) *возрастная поляризация*, б) *поляризация природы и человека: непогода ↔ уют*» [Гламазда 2018: 320].

Дальнейший когнитивно-герменевтический анализ материала, «применяемый для репрезентации качественных и количественных параметров статичных и динамичных лингвокогнитивных структур» [Ogneva http], пополнил ранее разработанную классификацию новым типом, а именно контекстной лингвокультурной поляризацией, которая видится нам как совокупность маркеров контекстной поляризации быта, поляризации обычаев, поляризации традиций. Рассмотрение нового типа контекстной поляризации основано на принципах моделирования номинативного поля художественного концепта, поскольку «модель как исследовательский конструкт реальности представляет собой рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка» [Карасик 2013: 6].

Итак, рассмотрим контекстную лингвокультурную поляризацию на следующем фактологическом материале. Для визуализации анализируемых компонентов контекста нами приняты следующие условные обозначения: (а) полужирный шрифт с подчеркиванием – маркеры поляризации традиций, (b) полужирный шрифт – дополнительные маркеры, усиливающие семантику маркеров поляризации традиций.

К примеру:

*Instead of coming to the West we seem to have gone to the East* (James http, ch. 1: 9).

Главный герой романа, увидя прохожих на улицах Бостона, делает вывод об их схожести с восточными жителями, поскольку они очень пёстро одеты. По нашему мнению, маркеры контекстной поляризации *the West / Запад* и *the East / Восток* обладают высокой степенью семантической плотности, поскольку, прежде всего, они репрезентируют географическую, т.е. проксемную поляризацию, экономическую поляризацию, лингвокультурную поляризацию.

Рассмотрим ещё один контекст:

*The afternoon was drawing to a close; the coarse, vivid grass and the slender tree-boles were gilded by the level sunbeams – gilded as with gold that was fresh from the mine. **It was the hour** at which ladies should come out for an airing and roll past a hedge of pedestrians, holding their parasols askance. **Here**, however, Eugenia observed no indications of this custom, the absence of which was more anomalous as there was a charming avenue of remarkably graceful, arching elms in the most convenient contiguity to a large, cheerful street, in which, evidently, among the more prosperous members of the bourgeoisie, a great deal of pedestrianism went forward* (James http, ch. 1: 10).

Прежде всего, обратим внимание на темпоральный маркер, предваряющий дальнейшее описание, а именно на хронему *the afternoon was drawing to a close / день подходил к концу*, которая, на основе принципа лексического повтора, дублируется лексемой *it was the hour / это был час*. Контекстно синергичная хронеме *the afternoon was drawing to a close* проксема *here / здесь* формирует контекстный хронотоп. Ещё М.М.Бахтин подчеркивал: «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе – “время-пространство”»)» [Бахтин 1975: 234].

В связи со значимой ролью, которую играет анализируемая хронема *the afternoon was drawing to a close* как маркер контекстной лингвокультурной поляризации, необходимо определить её тип в соответствии со следующей классификацией темпоральных моделей текста: «1) линейная модель: (а) одновекторная, (б) многовекторная, 2) нелинейная модель: (а) одновекторная, (б) многовекторная, 3) циклическая модель, 4) линейная модель»

[Огнева http]. Рассматриваемая хронема *the afternoon was drawing to a close*, как и дублирующая её хронема *it was the hour*, являются номинантами циклической модели, т.е. номинантами, характеризующими ежедневно повторяющиеся события в когнитивно-сюжетной канве романа. Применяв приём лексического повтора, писатель акцентирует наше внимание на том, насколько значимо упоминание именно этого времени суток для раскрытия отношения европейцев, в частности баронессы Евгении, к американцам, к жителям Бостона. Нельзя не отметить, что Бостон, основанный 7 сентября 1630 года, в котором были открыты первая английская школа Америки и первый колледж – Гарвард, до середины XVIII века был крупнейшим городом Британской Америки, позже уступив этот статус Нью-Йорку. В 1872 году произошел большой Бостонский пожар, а с начала XX века город постепенно начал приходить в упадок.

Итак, в анализируемом контексте главная героиня романа, баронесса Евгения, сравнивает времяпрепровождения в конце дня в Европе:

*... ladies should come out for an airing and roll past a hedge of pedestrians, holding their parasols askance / дамам следует выйти на свежий воздух и прогуляться по тротуарам, держа наклонёнными зонтики от солнца* и ситуацию на улице в конце дня в чуждом ей американском городе: *among the more prosperous members of the bourgeoisie, a great deal of pedestrianism went forward / среди более зажиточных членов буржуазии много пешеходов.*

Были выявлены лингвокультураны, характеризующие традиционное национальное поведение: (1) *ladies should come out for an airing* (2) *ladies roll past a hedge of pedestrians*, (3) *holding their parasols askance*. Очевидно, что писатель подчеркивает диссонанс привычного мировосприятия главной героини и восприятия ею американской действительности:

*Eugenia observed no indications of this custom, the absence of which was more anomalous / Евгения не заметила никаких признаков этого обычая, отсутствие которого было более аномальным.*

Писатель прибегает к использованию имени прилагательного *anomalous* / *аномальный* в сравнительной степени: *more anomalous* / *более аномальный*, чтобы усилить поляризацию обычаев Старого и Нового света, выраженную словосочетанием *no indications of this custom* / *никаких признаков этого обычая*, то есть обычая, который был для баронессы Евгении лично значим, как для дамы из высшего европейского общества.

Таким образом, когнитивно-герменевтический анализ архитектоники концептосферы романа Г. Джеймса «Европейцы» показал, что, наряду с лингвокультуранами, в качестве маркеров контекстной лингвокультурной поляризации могут выступать: (а) проксема, обладающие высокой семантической плотностью, (б) хронемы в качестве ядра обычая, соотносённого с конкретной временной точкой, в данном случае обычая девятнадцатого века – прогулки дам по тротуарам в конце дня под зонтиком от солнца,

слегка наклонённым. Проведённое исследование материала позволило нам уточнить ранее предложенную авторскую классификацию типов контекстной поляризации, дополнив её новым типом, таким как *контекстная лингвокультурная поляризация* и её подтипами: *поляризация традиций, поляризация быта, поляризация обычаев*. В результате дополненная классификация контекстной поляризации выглядит следующим образом:

- 1) *поляризация в семантике ядра,*
- 2) *антропоцентрическая поляризация:*
  - а) *поляризация деятельности,*
  - б) *поляризация мнений,*
- 3) *проксемная поляризация,*
- 4) *темпоральная поляризация,*
- 5) *социумная поляризации:*
  - а) *гендерная поляризация,*
  - б) *возрастная поляризация,*
- б) *поляризация природы и человека: непогода ↔ уют,*
- 7) *лингвокультурная поляризация:*
  - а) *поляризация традиций,*
  - б) *поляризация быта,*
  - в) *поляризация обычаев.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Смысл, модусные концепты и значение / Н.Ф. Алефиренко // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2013. – № 31 (322). Филология. Искусствоведение. – Вып. 84. – С. 8-14.
2. Алефиренко Н.Ф. Текст – дискурс – язык / Н.Ф. Алефиренко // Русская филология. Украинский Вестник. – Харьков. – 2007. – № 2-3 [33]. – С. 3-7.
3. Алефиренко Н.Ф. Язык, познание и культура: когнитивно-семиологическая синергетика слова: Монограф. / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 228 с.
4. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская речь. Новая серия. – Л., 1928. – Вып. 2. – С. 28-44.
5. Бабенко Л.Г. Концепт и концептосфера в аспекте моделирования / Л.Г. Бабенко // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике: сб. мат-лов. – Тамбов: Изд-во ТГУ им Г.Р. Державина, 2006. – С. 39-42.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234-407.
7. Беспалова О.Е. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ О.Е. Беспалова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. [б.и.], 2002. – 24 с. – На правах рукоп.
8. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4. – С. 10-20.
9. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение / С.Г. Воркачев // Труды Кубан. гос. технологич. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – Т. 17. Вып. 2. – Краснодар, 2003. – С. 268-276.
10. Гламазда С.Н. Контекстная поляризация в художественном концепте «Гостиница в Бостоне» (на материале романа Г.Джеймса «The Europeans») / С.Н. Гламазда //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 11 (89). – Ч. 2. – С. 318-321.
11. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А.А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. / Под. ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С.36-45.
  12. Карасик В.И. Языковая матрица культуры: Монография / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.
  13. Кобрина Н.А. О соотносимости ментальной сферы и вербализации / Н.А. Кобрина // Концептуальное пространство языка. – Тамбов, 2005. – С. 77-94.
  14. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации [Электронный ресурс] / Е.А. Огнева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3 – URL: <http://www.science-education.ru/109-9354>
  15. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста: Монография / Е.А. Огнева. – 2-е изд. дополн. – М.: Эдитус, 2013. – 282 с.
  16. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D. Cruse. – Cambridge, UK. N.Y.: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.: ill.
  17. Jackendoff R. Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure / R.Jackendoff. – Hardcover, MIT Press, 2007. – 403 p.
  18. Janssen Th. Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology / Th. Janssen, G. Redeker. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1999. – 256 p.
  19. Ogneva E.A. Interpretative Model of Linguacultural Knowledge [Электронный ресурс] / Е.А. Огнева, I.A. Danilenko, Y.I. Kireeva, A.A. Kutsenko. – URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.1101.1106>
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- James H. The Europeans [Электронный ресурс] / H.James. – URL: <http://www.gutenberg.org/1/7/179/>

## CONTEXT LINGUISTIC AND CULTURAL POLARISATION IN THE LITERARY CONCEPT'S ARCHITECTONICS

S.N. Glamazda

Belgorod State Institute of Culture and Arts, Belgorod

The article deals with a new type of context polarisation identified in the conceptual domain's architectonics of the novel *The Europeans* by G. James, namely context linguistic and cultural polarisation. Linguoculturemes, chronemes and proxemes are determined as markers of the linguistic and cultural context polarisation.

**Key words:** *literary text, concept domain of a literary text, context polarization, context linguistic and cultural polarisation, modeling, classification, marker.*

*Об авторе:*

ГЛАМАЗДА Светлана Николаевна – заместитель декана по учебной и научной работе факультета искусствования и межкультурной коммуникации Белгородского государственного института искусств и культуры, *e-mail:* [svetlana-glamazda@yandex.ru](mailto:svetlana-glamazda@yandex.ru)

УДК 81'37

## **ВЕРБАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕНЕССАНСНОГО ГРОТЕСКА В ШВАНКАХ Г.САКСА (XVI В.)**

Н.П. Дронова

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

В статье исследованы когнитивные механизмы формирования гротеска в эпоху Ренессанса с позиций теории концептуальной интеграции. Выявлены комплексные образно-оценочные модели, участвующие в гротескной концептуализации свойств человека и его образа жизни в контексте смеховой культуры.

**Ключевые слова:** ренессансный гротеск, концептуальная интеграция, ментальное пространство, репрезентация, смеховая культура.

Гротеск как сложнейший способ ментального и вербального представления мира и человека в языке до сих пор вызывает научный интерес исследователей в области психологии, философии, в особенности литературоведения и лингвистики (М.М. Бахтин, А.Я. Гуревич, Ю.В. Манн, А.С. Дежуров, Т.Ю. Дормидонова, А.А. Илюшин и др.). Традиционно гротеск определяется «как тип художественной образности (образ, стиль, жанр), основывающийся на фантастике, смехе, гиперболе, причудливом сочетании и контрасте фантастического и реального, прекрасного и безобразного, трагического и комического, правдоподобия и карикатуры» [ЛЭС 1987: 83]. Предлагаемая дефиниция гротеска свидетельствует об исключительной сложности и неоднозначности данного феномена как в плане его концептуальной структуры, так и способов вербальной репрезентации разноплановых знаний и представлений не только о реальном мире, но и вымышленном, нередко выходящим за рамки здравого смысла.

М.М. Бахтин, рассматривая различные этапы становления и развития гротеска, начиная с античности, основное внимание сосредоточил на анализе ренессансного гротеска как «образной системы народной смеховой культуры средневековья», воплощенной в литературе Возрождения. Гротескный образ, по определению М.М. Бахтина, «характеризует явление в состоянии его изменения, незавершенной еще метаморфозы в стадии смерти и рождения, роста и становления. Отношение к времени, к становлению – необходимая конститутивная (определяющая) черта гротескного образа. Другая связанная с ним необходимая черта его – амбивалентность: в нем в той или иной форме даны (или намечены) оба полюса изменения – и старое и новое, и умирающее и рождающееся, и начало и конец метаморфозы» [Бахтин [http](http://)].

В свете новых подходов в рамках когнитивной лингвистики некоторыми учеными предпринимается попытка интерпретации гротеска на основе положений теории концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера.

«Идея концептуальной интеграции, описывающая формирование комбинированных (blends) ментальных пространств на основе пространств исходных (input1, input 2...), основана на представлении о том, что в истоках ментальной деятельности человека лежит мотивация к интегрированию объектов, в том числе и совершенно разнородных. Комбинированное ментально пространство (в нашем случае пространство гротеска – *Н.Д.*), есть результат интегрирования, и, как таковое, оно неизбежно представит как взаимосвязанные и взаимодействующие объекты, которые в исходных пространствах могут существовать как разнородные и даже несовместимые (incompatible)» [Дормидонова 2008:43]. «Блендинг – когнитивный механизм, охватывающий многие (возможно, все) когнитивные феномены, включая категоризацию, построение гипотез, инференцию, происхождение и комбинирование грамматических конструкций, аналогию, метафору, нарратив (Фоконье 1998) (Цит.по: [Будаев 2016:11]).

На основе концептуального анализа ряда определений гротеска можно выделить некоторые релевантные признаки феномена:

- 1) нарушение правдоподобия;
- 2) соединение несоединимого;
- 3) амбивалентность / «метаморфизм»;
- 4) комический / сатирический смех.

Данные признаки составляют каркас понятия, который может быть расширен за счет дополнительных признаков в зависимости от типа дискурса. В нашем случае речь идет об особом типе дискурса – дискурсе шванка XVI века, смысловую основу которого составляют комические празднично-карнавальные тексты. Для таких художественных построений характерно использование ренессансного гротеска, базирующегося на смеховой культуре конца средневековья и начала Нового времени. Однако каковы механизмы формирования гротеска в условиях названного дискурса, каковы вербальные средства его репрезентации в контексте эволюционирующей картины мира – эти вопросы требуют специального рассмотрения.

В данной статье предлагается когнитивно-дискурсивный анализ ренессансного гротеска, вербальных способов репрезентации на материале шванка Г. Сакса (XVI в.) «Die Fünsinger Bauren» («Фюнзингенские крестьяне»). Как показывает анализ языкового материала (этимологический анализ слова, концептуальный анализ, интерпретация функционирования слова в контексте, учет социокультурных факторов), гротеск вербализуется не только с помощью гиперболы, как это принято считать, но и на основе комбинации нескольких образно-оценочных моделей (метонимии, метафоры, персонификации как разновидности метафоры и др.).

#### ***Гротеск, метонимия /метафора и гипербола***

Так, топоним *Фюнзинген* представляет собой многомерный культурно-обусловленный концепт, образованный на основе метонимического пере-

носа от разговорной лексемы Funse / Funsel / Funzel (коптилка, свечка). В данном случае имя собственное является, скорее всего, иронически окрашенным авторским образованием, содержащим в концептуальной структуре ассоциативно-образные признаки «слабой освещенности, темноты» и далее абстрактно-обобщающие негативно-оценочные признаки «необразованности, провинциальности» тех, кто проживает в этом месте. Например:

Es liegt ein Dorf im Baierland / Dasselbe ist Fünsing genannt. / In diesem Dorf vor langen Jahren / Einfält'ge Bauern viele waren, / Toll, tölpisch, grob und ungeschaffen / Als ob sie wären aus Schlaraffen.

В Баварии деревня есть, / в которой дураков не счесть, / Живет там испокон веков / Немало разных дураков (Перевод Е. Эткинда).

Характеристика крестьян выражается целым рядом синонимических прилагательных с семантикой «умственной ущербности». Использование атрибута einfältig (простой, наивный) в препозиции не случайно, оно является своеобразным маркером именно крестьянской среды XVI в., что можно наблюдать во многих шванках и фастнахтшпилях Г.Сакса. Нанизывание семантически близких прилагательных toll (сумасшедший, безумный), tölpisch (неуклюжий, но и бестолковый), grob (грубый, небрежный) und ungeschaffen (досл. необработанный, неотесанный) с общей семантикой «глупости и ограниченности», направлено, на наш взгляд, на преувеличенное подчеркивание отсутствия умственных способностей человека. Концептуальное расширение гиперболы обеспечивается также за счет употребления культурно-обусловленной символически-метафорической номинации места Schlaraffen (Шлараффия – утопическая земля лентяев), где все построено по принципу карнавала («наоборот») (см. шванк «Das Schlauraffen Landt» в [Дронова 2016, 2017]).

Гротеск в данном случае в концептуальном плане представляет собой объединение нескольких ментальных пространств: реального – «люди Фюнзингена», 2) пространства утопического «Шлараффия», как будто бы (Als ob sie wären...), смешение которых способствует формированию нового более сложного комплекса представлений о людях и соответственно месте их проживания – смешанного пространства (дураков), направленного на вызов эмоциональной реакции зрителя – смеха, являющегося составляющим компонентом гротеска. Таким образом, топоним Fünsing, образованный на метонимической основе с оценочно-негативной коннотацией, служит для экспликации гротескности ситуации («деревня дураков»)

### ***Гротеск, метафора, метонимия и языковая игра***

Источником ренессансного гротеска является неисчерпаемый комизм бытия и поступков самого человека, выступающего в роли шута / чудака. «Человек играющий» представлен автором в причудливых ситуациях, соединяющих реальные и вымышленные прецеденты, связанные с отсутствием здравого смысла, вызывающими карнавальным смех. Исходное

пространство базируется как правило на реальной ситуации из повседневной жизни крестьян, связанной с земледелием, скотоводством и другими занятиями. Так, например, несколько жителей Фюнзингена отправляются в лес собирать желуди для свиней. Ср.: *Eines Tages ging der Fünsinger Hauf / Zum Wald und wollte Eichelne schlagen, / Um sie den Säuen heimzutragen.* Бытовая конкретика представлена вербально указанием времени (*eines Tages*), местопребывания (*Wald*), номинацией субъекта (*Fünsinger*), уточнением цели похода в лес (*Eichelne schlagen*). Уже во вводной ситуации имплицитно содержится ироническое отношение к происходящему в сочетании *der Fünsinger Hauf* (метонимическое обозначение субъекта – толпа / куча), в диалектно-окрашенном выражении *Eichelne schlagen* (досл. сбивать желуди).

Однако далее происходит постепенный переход реальной ситуации в пространство комической абсурдности: ломается ветка дуба, один из крестьян – Линдль падает, его тело оказывается в траве, а голова запуталась в ветвях. Ср.:

*Der Kopf sich in den Zweigen fing, / Der Hals riß ab, und so es ging, /  
Daß der Körper niederfiel ins Gras.*

Знания из области наивной анатомии репрезентированы тремя номинациями частей тела: *der Körper, Hals, Kopf* (тело, шея, голова). Соматизмы используются в тексте в дистрибуции с конкретными глаголами движения, уточняющими направление или местонахождение в конкретном пространстве (*niederfallen, sich fingen, bleiben*) (*in den Zweigen, im Baume*). Однако привычные представления о падении с дерева не совпадают с теми, которые показаны в тексте: тело в траве может оказаться реально, а вот оторванная голова в ветвях – фантазийный образ. На основе нарушения правдоподобия, сочетания реального и нереального создается гротескно-причудливая картина мира, в центре которой особое внимание автора сконцентрировано на голове *Kopf*, как части тела, управляющей рассудком и мышлением, но и как части тела, которая может быть лишена рассудка, разума.

*Kopf* употребляется в сочетании с глаголами, наиболее распространенными в повседневном бытовании (иметь голову, делать что-л., положить куда-л. и т.д.). Ср.: *den Kopf haben* (иметь голову), *hinthun* (задевать куда-л.), *waschen* (мыть / мылить голову), *am Leibe tragen* (букв. нести голову на теле). Ср.:

*Wo er den Kopf nur hingethan? Wer weiß, ob er den Kopf noch hatt', /  
Als er mit uns 'rauslaufen that!*

Куда он ее задевал? Кто знает, была ли она у него, когда он шел с нами? (перевод наш - Н.Д.).

Ирреальность «ношения» головы с собой как конкретного предмета есть дополнительное ментальное пространство, интегрируемое в исходное. Одновременно эти глагольные сочетания с соматизмом имплицитно вы-

ступают в метафорической функции, характеризуя умственные способности не только упавшего (крестьянина Линдля), но и его окружение, не заметившее, есть ли, была ли у их спутника голова. «Метафора любит работать на той области идеального, которую принято называть коннотациями значения, и которая в сущности (если отвлечься от стилистических коннотаций) не принадлежит языку, составляя разницу между объемами логического понятия и представлений о классе предметов. <...> Метафора, базирующаяся на конкретной лексике, вытекает не из значения слова и даже не из логического понятия, а скорее из ходячих представлений о классе реальных» [Арутюнова 1999:369].

Так, в исследуемом контексте действующие лица ведут разговор о конкретном объекте – голове, однако на ассоциативно-образном и оценочно-коннотативном уровне речь идет о концептуализации и оценке умственной деятельности персонажей. Например, крестьянин Гейнц Тельп утверждает, что он шел с Линдлем, но не знает точно, была ли у него голова:

Heinz Tölp sprach: Ich ging mit ihm her, / Weiß aber nicht genau, ob er/  
/ Den Kopf am Leibe noch getragen hat.

Фактически в данном случае гротеск вербализуется путем языковой игры, которая в свою очередь строится на основе семантического варьирования глагольных сочетаний с соматизмом *Kopf*, то есть употреблении в прямом и метафорическом значении (иметь голову как часть тела и иметь / не иметь головы =разума), что усиливает комический эффект ситуации.

Гротеск проявляется также на уровне многих антропонимов, созданных автором. Например, фамилия крестьянина из толпы *Tölp* – усеченная форма от существительного *Tölpel* (увалень, остолоп, бестолочь, деревенщина) от <срвн. *dörper, dörpel Bauer, Dörfler* (крестьянин, житель деревни) [Wahrig 2006:1481]. Образно-оценочный антропоним используется автором намеренно для характеристики умственной беспомощности носителя имени. Примечательно также употребление крестьянами разговорно-окрашенной лексемы *Topf* (котелок, башка Линдля) в метонимической функции, что иронически-преувеличенно подчеркивает незначимость данного «предмета». В качестве «образа головы» привлекается бытовой предмет с его незамысловатыми характеристиками. Например:

Und merken, daß es Liendel Topf...

И видят, что это «котелок» Линдля... (перевод наш – Н.Д.).

Таким образом, ренессансный гротеск представляет собой результат концептуальной интеграции нескольких ментальных пространств, при этом в каждом конкретном случае очевидно смешение реального пространства с вымышленным, неправдоподобным, противоречащим нередко здравому смыслу, сложившемуся в определенной социокультурной среде. Как сложноструктурированный феномен гротеск вербализуется на основе комбинации различных образно-оценочных моделей. В тексте Г. Сакса все служит экспрессивизации ситуации: субъект – его действия – объект

воздействия, чему способствуют антропонимы, эксплицирующие нелепого ограниченного персонажа, отдельные наименования предметов, места проживания персонажей, неразумных действий, выходящих за рамки здравого смысла, что в конечном итоге нацелено на комический и назидательно-прагматический эффект текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – М., 1991. – URL: [http://bioserge.narod.ru/bahtin\\_rable.html](http://bioserge.narod.ru/bahtin_rable.html)
3. Будаев Э.В. Когнитивная метафора в ракурсе теории концептуальной интеграции / [Электронный ресурс] / Э.В. Будаев // Культура и текст. Екатеринбург, 2016. – № 4. (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metafora-v-rakurse-teorii-kontseptualnoy-integratsii>
4. Дормидонова Т.Ю. Гротеск как литературоведческая проблема [Электронный ресурс] / Т.Ю. Дормидонова // Известия Российск. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб, 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grotesk-kak-literaturovedcheskaya-problema>

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 750 с. (ЛЭС)
6. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh, 2006.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Sachs H. Die Fünsinger Bauern [Электронный ресурс] / H.Sachs. – URL: <https://www.tania-soleil.com/hans-sachs-die-funsinger-bauren>

Эткинд Е.Г. Фюнзингенские крестьяне. Перевод с немецкого [Электронный ресурс] / Е.Г. Эткинд. – URL: <https://www.tania-soleil.com/hans-sachs-die-funsinger-bauren/>

### VERBAL REPRESENTATIONS OF THE GROTESQUE RENAISSANCE IN SVANNAH BY H. SACHS ( XVI CENTURY)

N. P. Dronova

Derzhavin Tambov State University, Tambov

The article investigates the cognitive mechanisms of grotesque formation in the Renaissance from the standpoint of the theory of conceptual integration. Vividly identified integrated evaluation model involved in the conceptualization of the grotesque features of a person and his lifestyle in the context of the culture of laughter.

**Key words:** Renaissance grotesque, conceptual integration, mental space, representation, laughter culture.

*Об авторе:*

ДРОНОВА Нина Петровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; *e-mail*: [dronovanina@yandex.ru](mailto:dronovanina@yandex.ru)

УДК 800

## **ОБЩЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

М.С. Журкова

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются особенности смыслоформирования в рамках текста целого художественного произведения, а так же уточняются общелингвистические подходы к истолкованию смысла текста. Указываются принципиальные отличия смыслоформирования текста художественного произведения. Выдвигается предположение о том, что механизмы смыслоформирования реализуются не только линейно, посредством лексико-семантических единиц, но и надлинейно.

*Ключевые слова:* *смысл, смыслоформирование, смысловое поле, художественный текст, интерпретация, смысловая организация.*

Изучение смысловой организации текста является насущной и активно разрабатываемой проблемой современной лингвистики, однако процесс смыслоформирования целостного художественного текста еще не стал предметом систематических исследований ни в области лингвистики, ни в области языкознания. Изучение смысла в рамках языкознания традиционно связывается с уровнем предложения или высказывания, либо с уровнем сверхфразового единства или сложного синтаксического целого. Возможно, это связано с тем, что при анализе целостного художественного произведения возникают дополнительные аспекты, требующие разностороннего рассмотрения, проводимого с учетом множества экстралингвистических факторов, а эта область уже не связывается с языковым материалом, а традиционно относится к сфере интересов литературоведения. Литературоведение же, в свою очередь, нередко отходит от анализа именно языкового материала и углубляется в исследование внешних, социально-исторических факторов, обусловивших характер художественного произведения. Само определение смысла текста художественного произведения в рамках литературоведения соотносится с такими категориями как сюжет, тема, идейная структура произведения, и т.д. Проблема смысла текста так же освещается в трудах целого ряда смежных дисциплин. Относительно проблемы понимания текста к лингвистике близка герменевтика, область интересов которой традиционно связывается с проблемой истолкования текстов. В вопросе познания смысла выявляются пересечения научной мысли с гносеологией, а в отношении рассмотрения текста как коммуникативного процесса – с когнитивистикой. Нельзя также не учитывать особого влияния психологии на разработку проблемы понимания как психического

процесса и вклада данной науки в теорию речевой деятельности. В целом проблема смысла и смыслового отражена во многих областях научного знания, что указывает на сложность и многоаспектность разрабатываемого вопроса.

Смыслоформирование на уровне целостного художественного произведения приобретает более сложный характер за счет существования в нем множества смыслов, взаимодействующих между собой по ходу развертывания текстового пространства. Для начала обратимся к определению художественного текста. Текст художественного произведения определяется по-разному, в зависимости от того, в рамках какого направления он исследуется. С позиций эстетического направления можно определить художественный текст как «коммуникативно направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявленной в процессе его восприятия» [Пищальникова 1992: 3]. С позиций когнитивного подхода художественный текст рассматривается как «сложный знак, который выражает знания писателя о действительности, воплощенные в его произведении в виде индивидуально-авторской картины мира» [Бабенко 2000: 24]. Мы определяем художественный текст как сложную коммуникативную единицу, обладающую семантической и структурной целостностью и реализующую общую коммуникативную задачу, состоящую в передаче смыслов от адресанта к адресату посредством импликации в текстовое пространство линейных и надлинейных смысловых сцеплений текстовых единиц, регулирующих идейно-смысловое восприятие текста реципиентом. Художественное произведение это самая сложная форма общения (между отправителем и реципиентом). Основная цель художественного текста — передача смыслов, опыта, идей.

Несмотря на важность определения такого понятия, как смысл текста, исследователи довольно часто используют его по умолчанию, не давая ему должного определения, однако, содержание и характер данного понятия кардинально различны в большинстве исследований. Так же разнятся и определения собственно смысла, его функции и характеристики. С позиций когнитивной парадигмы главным аспектом при определении смысла текста является цель речевой коммуникации и особенности ее восприятия. Относительно этого смысл текста может быть истолкован как: 1) инвариант, рассматриваемый отдельно от читателя и создателя текста 2) читательская интерпретация, отличная от авторского видения 3) отражение мировосприятия автора. В первом случае смысл – это сам текст, рассматриваемый в отрыве от внутреннего мира автора и читателя, во втором случае смысл заключен в читательской интерпретации, в третьем случае смысл – это понимание проблемы автором, его замысел, отражение авторской картины мира. Данное истолкование проблемы возвращает нас к вопросу о том, какую роль играют в смыслоформировании сознания адресанта и ад-

ресата.

Рассмотрение смысла текста художественного произведения относительно выраженной авторской позиции – авторской картины мира, долгое время главенствовало в литературоведении. Конечной целью исследования литературного произведения и вложенных в него смыслов провозглашалась, по словам Г.О. Винокура, «личность художника, его идейный и художественный замысел» [Винокур 1991: 61]. Эта позиция долгое время превалировала при определении смысла художественного текста как в рамках литературоведения, так и в области языкознания. Специфика текста художественного произведения определялась как одностороннее навязывание автором произведения своих идей и мыслей, своей картины мира. При подобном подходе весьма проблематичным является, во-первых, выявление степени адекватности собственно замысла автора, ибо в большинстве случаев отсутствует возможность уточнения авторской позиции, вследствие чего она интерпретируется субъективно. Во-вторых, остается открытым вопрос о том, следует ли полностью отождествлять такие понятия, как смысл текста и замысел автора, ведь в некоторых исследованиях данные понятия принципиально разграничиваются.

Второй подход, согласно которому смысл текста есть читательская интерпретация, отличная от авторского видения, утвердился во многом благодаря провозглашенной М.М. Бахтиным диалогической сущности текста и признания участия в процессе смыслопорождения как сознания автора, так и сознания читателя, Бахтин указывает на необходимость взаимоотношении двух сознаний в процессе познания сущности текста: «Событие жизни текста, то есть подлинная его сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [Бахтин 1979: 282]. Огромную роль в разработке данного вопроса играет так же теория интертекстуальности, разработанная в трудах Ю.В. Кристевой и активно поддерживаемая вплоть до настоящего времени. Нельзя не отметить здесь и огромную роль, которую оказала на развитие данного подхода позиция Р. Барта, высказавшего идею смерти автора и наделившего исключительным правом на формирование смысла непосредственно интерпретатора текста. В рамках данного подхода смысл произведения окончательно теряет свою объективную сущность и становится отражением множественных вариаций текстовых интерпретаций читателей. Авторское понимание текста также становится одной из интерпретаций, а смысл произведения ставится в полную зависимость от рецепции адресата. Несомненно, отрицать возможность реализации множества интерпретаций нельзя, но существующие между ними различия не опровергают факта наличия в них необходимого сходства, реализованного в отображении наиболее существенных аспектов интерпретируемого текста. Именно эти схожие черты и будут объективной смысловой информацией, успешно передаваемой в ходе диалога автора и читателя.

Для достижения наиболее адекватной интерпретации реципиенту текста нужно максимально приблизиться к авторской интенции, распознать авторское намерение. Так, по словам Э.Д. Хирша, именно признание авторитетности автора является основным показателем достоверности интерпретации. Множественность интерпретаций, по Хиршу, обладает и некоей общностью, определяемой как «оригинальное ядро», «центр авторского намерения». Ядро авторского намерения может быть представлено как определенный костяк текста, это те области, которые наиболее прямолинейно реализуют передачу смысловой информации, в которых отклонение от авторской интенции и свобода интерпретации минимально возможны. Ядро авторского намерения можно соотнести со смысловым ядром текста, поскольку наиболее важные для автора смыслы должны сохраняться при передаче. Различные интерпретации при таком подходе составляют периферию смыслового поля художественного текста [Hirsch 1967].

Согласно третьей точки зрения, существует некий ядерный, инвариантный смысл текста, который не соотносится ни с авторским замыслом, ни с читательской интерпретацией, а приписывается тексту самим языком, складывается из смыслов входящих в текст языковых единиц. Идея инвариантного смысла, отраженного в тексте, представленная в некоторых исследованиях, является достаточно перспективной, поскольку при данном подходе возможно добиться наибольшей объективности при установлении смыслового содержания текста. Инвариантный смысл выражается в самой системе языка, и таким образом текст является тем пространством, в рамках которого соединяются сознания автора и читателя. Текст и объективированные в его языковой ткани смысловые образования выступают основным посредником между автором и реципиентом, его элементы детерминируют согласование двух индивидуальностей, взаимопонимание отраженных в тексте смыслов. Данная теория обеспечивает базис текстоцентрического подхода при изучении смысла художественного произведения, согласно которому существуют фиксированные реалии (в том числе и смысловые) объективно выраженные в тексте при помощи определенной языковой системы. Основным мотивом прочтения текста будет раскрытие основного смысла, зашифрованного автором в языковых единицах текста. Крайней точкой зрения в данном подходе является положение, выдвинутое Чурилиной [Чурилина 2002: 12], согласно которому все три смысла – авторский смысл, читательский смысл и инвариантный смысл могут в принципе не совпадать и иметь кардинально различную направленность. Относительно этого утверждения, считаем важным отметить, что наличие материального текста, в котором смыслы воплощены в объективно существующих языковых знаках, является плоскостью схождения авторской интенции и читательских интерпретаций. Именно языковая ткань текста является объединяющим началом, и позволяет читателю прийти к общим смыс-

лам с отправителем. Если представить смысловую организацию текста как ядро и периферию, то авторская интенция представляет собой смысловое ядро текста, а на периферии будут находиться возможные читательские интерпретации.

Рассматривая смысл теста художественного произведения с позиций лингвистики, мы считаем необходимым выделять в качестве объекта исследования не содержание художественного текста, а языковую форму, при помощи которой это содержание выражено. Для понимания смысла текста необходимо не просто проанализировать его содержание, но понять как в данном содержании, точнее в языковой ткани текста, ее отражающей, закодирована смысловая информация. Важным является не только возможность декодирования смысловой информации, но и обоснование приемов и механизмов анализа, примененных для ее извлечения. Материалом для анализа смысловой информации в семантической структуре текста должны выступать в первую очередь лингвистические механизмы смыслоформирования. Таким образом, на семантическом уровне исследование не может проводиться в отрыве от положений лингвистической семантики, тогда как на более высоких уровнях, непосредственно не опирающихся на семантику, для анализа смысловой структуры необходимо применение теоретического аппарата более широкой парадигмы. Возвращаясь к освещению проблемы смысла в лингвистике, заметим, что механизм анализа смыслового поля текста художественного произведения должен как отражать реальность восприятия текста реципиентом, так и обладать качествами текстоподобия.

В случае художественного текста передача смысла имеет особую (не сравнимую с не художественными текстами) форму, которая определяется несколькими факторами. Попробуем определить их, исходя из трех подходов к рассмотрению смысла текста художественного произведения, рассмотренных выше. В первую очередь, следует еще раз отметить, что художественный текст является средством реализации диалога между автором и реципиентом. Формой текста, его содержанием, уникальной организацией лексико-семантических средств автор обращается к реципиенту текста, задает вопрос, в котором уже заложен ответ, явный для самого автора, но пока еще неизвестный читателю; тот ответ, который читателю придется дать, разгадать, декодировать, опираясь на языковую ткань текста. Читатель же, воспринимая текст в заданной автором форме, по мере прочтения обращается к автору с вопросами. Не все вопросы, закодированные в тексте автором, будут восприняты читателем, равно как и будут присутствовать те вопросы, которые автор в текст не вложил, но которые возникли в силу индивидуального восприятия и личного опыта читателя. Таким образом, с позиции диалогичности смысловая структура текста не стабильна, она во многом зависит от опыта и эрудированности читателя. Установле-

ние контакта между отправителем и реципиентом текста возможно, в первую очередь, посредством формирования между ними общего смыслового пространства. Основным успехом коммуникации регулируется через создание и воссоздание (воспроизведение) смысла текста, являющегося основной причиной написания и прочтения произведения. Смысл является целью текстовой деятельности как адресанта, так и адресата.

Во-вторых, текст художественного произведения обладает способностью к смысловой компрессии, реализуемой посредством расположения в тексте ключевых единиц и внедрения в языковую ткань текста интертекстуальных включений. Случаи интертекстуальности можно рассматривать как элементы текста, реализующие некий смысловой сдвиг, поскольку они нарушают стилистическую однородность текста художественного произведения, и акцентируют на себе внимание читателя. Интертекстуальность в художественном тексте служит способом смыслового выдвижения, так как указывает на особую важность передаваемой информации. Ключевые слова также представляют собой реализацию смыслового выдвижения; так, по словам А.И. Новикова ключевые слова представляют собой смысловые доминанты, которые создают «своеобразный «рельеф формирующегося в сознании семантического пространства» [Новиков 2007: 56]. Смысловые доминанты являются организующим параметром смысловой структуры, что представляет очень ценный вклад в формирование картины смыслового плана художественного текста. Доминанта «стягивает вокруг себя определенное содержание, переструктурирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство. Нахождение таких доминант, возможно, и есть переход на смысловой код...» [там же]. Смысловые доминанты или ключевые слова способствуют выдвижению наиболее значимой для смыслоформирования информации. Создавая рельеф семантического пространства они способствуют появлению надлинейного смыслового уровня. Определение роли смысловых доминант, а так же указание на их возникновение именно в семантическом пространстве художественного текста очень ценно для анализа структуры смыслового пространства и природы составляющих ее элементов. Именно в семантике ключевых слов заложена возможность перехода на смысловой код. Реализуя способность к выдвижению, семантические элементы выводят восприятие и анализ на надлинейный уровень. Ключевое слово или смысловая доминанта организует семантическое пространство вокруг себя, таким образом, оно становится тождественным тому смыслу, который выдвигается через семантику ключевого элемента. Благодаря этому контекстуально поддерживается смысл, выраженный доминантой. Идея о существовании смысловых доминант в семантическом пространстве текста и то, как доминанта обуславливает семантическую структуру контекста, в котором она расположена, составляет основу предположения о том, что смыс-

лоформирование художественного текста реализуется на нескольких уровнях: на линейном (семантическом) уровне и надлинейном (смысловом) уровне, реализуемом за счет выдвижения семантических доминант.

Относительно процесса смыслоформирования художественного текста следует так же отметить важность индивидуальных прочтений или интерпретаций, которые могут приобретать самый разнообразный характер и значительно отклоняться от авторского целеполагания. В данном аспекте интересна, в первую очередь, мысль А.А. Потебни о том, что «содержание, проецируемое нами, то есть влагаемое в само произведение, действительно условлено его внутреннею формою, но могло вовсе не входить в расчеты художника, который творит, удовлетворяя временным, нередко весьма узким потребностям своей жизни» [Потебня 1976: 181-182]. Несмотря на то, что данная цитата подчеркивает важность индивидуального прочтения текста реципиентом, наиболее существенной информацией для нас является то, что содержание произведения «условлено его внутренней формой». Поскольку содержание обусловлено формой, структурой произведения, возможно говорить об определенной организации смыслового поля художественного текста, которая ведет читателя к получению определенных смыслов, или, по выражению Потебни, «содержания». Определенность организации формы текстового материала, детерминирующая получаемые реципиентом интерпретации, понимания текстовой сущности, и есть то, что мы подразумеваем под структурой смысла. Это определенный механизм языкового выражения, который запрограммирован (преднамеренно или непреднамеренно) в тексте автором, и который неизбежно сокращает вариативность читательских интерпретаций и сближает читательское восприятие с ядром авторской интенции.

Самым же важным критерием обособления в плане смыслоформирования текстов художественных произведений от текстов нехудожественных, является положение о смысловой неаддитивности, согласно которому смысловое целое не может быть представлено посредством суммы частей. Исходя из этого факта, можно выдвинуть предположение о том, что смысл в тексте художественного произведения реализуется согласно особого механизма смыслоформирования. Подобный механизм непременно должен основываться на семантическом материале, представленном текстом художественного произведения, однако в то же время должен гарантировать возможности выхода аналитического процесса за рамки линейности. Результатом было бы создание некоей иерархии смысловых элементов текста, реализованных в семантике лексических единиц и переоценка их значимости для смыслоформирования, когда некоторые элементы будут выдвигаться над другими. Вышестоящие смысловые элементы, в свою очередь, располагали бы некоей общностью, обнаружение которой приводило бы к смысловой интеграции и получению глобального смысла произведе-

ния не посредством семантической аддитивности, а посредством интеграции. В таком случае условие неаддитивности было бы соблюдено в полной мере. Подход к смыслоформированию целостного художественного текста основывается, таким образом, на ориентированности на лексические, а если говорить точнее, семантические языковые элементы. Естественно говорить о том, что любой текст, будь он художественным, научным или публицистическим, обладает определенной семантической структурой, однако в отличие от линейной семантической структуры, структура художественного текста располагает возможностью выдвижения некоторых семантических компонентов, способных образовывать нелинейные семантические связи, обеспечивающие особую, свойственную только данному типу текста, возможность к смыслоформированию.

Объемы текстового пространства, рассматриваемые в науке и релевантные для создания смысла, постоянно увеличиваются. Если ранние исследования отталкивались от уровня предложения, то в последующие годы обозначился переход к более значительным текстовым объемам, представленным такими текстовыми элементами, как сверхфразовое единство, сложное семантическое целое, эпизод, глава. На уровне когнитивистики выделились такие понятия, как концепт и дискурс, в которых так же отразилась проблема смысловой составляющей текста. Исследователи, однако, довольно редко обращаются к проблеме формирования смысла целостного художественного произведения, в крайнем случае ограничиваясь анализом главы или краткого рассказа. Тем не менее, существуют теории, которые постулируют процесс формирования смысла как континуальный (непрерывный), длящийся по ходу развертывания текстового пространства, и утверждающие, что рассмотрение его в аспекте дискретности приводит к снижению качества получаемой о данном процессе информации. Исходя из этого, смысл текста строится на протяженности всего текстового пространства, и рассмотрение его на коротких текстовых участках приобретает черты линейности. Только анализ целостного художественного произведения, обладающего такими характеристиками как целостность, связность и завершенность, предоставляет интерпретатору возможность анализа смысла текста не только с позиций линейности, но и с позиций надлинейности, когда дистантно расположенные текстовые элементы приобретают способность образовывать смысловые сцепления.

Таким образом, проблема смысловой организации текстового пространства представлена несколькими аспектами: прежде всего это проблема определения баланса авторской интенции и читательского восприятия, затем вопрос о поуровневом делении текстового пространства и определение его границ, и в завершение это определение смыслового пространства как системы, обладающей способностью к надлинейному выдвижению наиболее важных в аспекте смыслоформирования элементов.

Подводя итог, следует в первую очередь отметить, что смысл текста представляет собой многоуровневую иерархическую структуру, компонентами которой являются смыслы, формируемые и имплицитные в текст автором, и воспринимаемые затем читателем как результат его рефлексивной деятельности над формой организации языкового материала и над содержательной (тематической) стороной текста. Оценивая вклад семантического уровня в смыслоформирование текста целостного художественного произведения, следует отметить, что смысл ни в коем случае не сводим только к семантическому плану выражения. Рассматривая семантический уровень как основу, базис смыслоформирования, мы не можем не признать, что столь линейная трактовка будет иметь редуционистский характер. Механизмы смыслоформирования реализуются не только линейно, посредством лексико-семантических единиц, но и надлинейно – на уровне более высоком, чем уровень семантики. На данном (смысловом) уровне реализация смысла предстает как совокупное движение смысловых потоков, описание которых в рамках семантики не представляется возможным. Если линейное описание механизмов смыслоформирования частично возможно с позиций семантики, то для осуществления надлинейного описания следует обратиться к категориям лингвосинергетики – науки о сложных динамических упорядоченных системах. В современном языкознании лингвосинергетика рассматривает текст как сложную, динамичную самоорганизующуюся систему. Синергетический анализ позволяет получить новые знания о смыслоформировании на уровне целостного текста как коммуникативной системы. Разработки в области лингвосинергетики, акцентирующиеся на системных процессах, их реализации в мысле- и речепорождении дают новый импульс к раскрытию проблемы смыслоформирования. Преимуществом лингвосинергетики является то, что она изучает динамические системы как линейного, так и нелинейного характера, что позволит объединить подход к анализу смыслоформирования как на уровне линейного (семантического) построения, так и на более высоком уровне надлинейного совокупного движения смыслов в рамках одной методологической системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебн., практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 496 с.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 281-307.
3. Винокур Г.О. О языке художественной литературы: Учебное пособие для филол. спец. вузов / Г.О. Винокур. – М.: Высш. школа, 1991. – 232 с.
4. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты / А.И. Новиков. Под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. – М.: Ин-т языкозн. РАН, 2007. – 224 с.
5. Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста: Психолингвистиче-

- ский аспект / В.А. Пищальникова. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1992. – 131 с.
6. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С.35-220.
  7. Чурилина Л.Н. Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования: Монография / Л.Н. Чурилина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 283 с.
  8. Hirsch E.D. Validity in Interpretation / E.D. Hirsch. – New Haven, 1967. – 287 p.

**GENERAL LINGUISTICS APPROACH TO THE PROBLEM  
OF DEFINING A MEANING OF A LITERARY TEXT**

M.S. Zhurkova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article considers distinguishing characteristics of meaning formation of a literary text. Basic linguistics approaches to the problem of meaning formation are indicated. Characteristics differential of the literary text are being determined. The presumption that meaning formation is established not only in linear but also in non-linear aspect is being made.

***Key words:** meaning, meaning formation, meaning level, literary text, interpretation, meaning structure.*

*Об авторе:*

ЖУРКОВА Мария Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* krasina87@inbox.ru

УДК 81'42

## **МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ПОЛИЦИЯ – ЭТО ПРЕСТУПНОСТЬ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ США**

Золотайко А.И.

Уральский юридический институт МВД России, Екатеринбург

В статье автор рассматривает проблему восприятия гражданами США сотрудничества правоохранительных органов. Изучение общественного мнения осуществляется посредством когнитивно-дискурсивного анализа метафор. Исследование проводится в рамках политического дискурса и дискурса общественного мнения на основе Интернет-статей, блогов, форумов, комментариев к видео сюжетам. Автор рассматривает наиболее частотные и продуктивные метафоры в рамках модели «ПОЛИЦИЯ – ЭТО ПРЕСТУПНОСТЬ» и представляет их характеристику.

*Ключевые слова:* Интернет-коммуникация, политический дискурс, дискурс общественного мнения, когнитивно-дискурсивный анализ метафорических моделей, криминальная метафора, метафорическая модель, полиция США.

США захлестнула волна взаимной критики со стороны правоохранительных органов и общественности на просторах печатных изданий, веб блогов и интернет журналов. Толчком, точкой отсчета массовых протестов и митингов является громкий скандал, связанный с убийством 18-летнего подростка Майкла Брауна из Фергюсона полицейским в начале августа 2014 года. С улиц Фергюсона протесты перешли в Интернет-пространство, подобно лесному пожару, вспыхнув по всей стране. Столь широкий резонанс проблема расовых противостояний между гражданами и полицией получила ввиду того, что возникла не в день убийства подростка, а ранее, складываясь годами, «аккумулируя» взаимное недовольство. На данной этической почве возникло деление людей, условно говоря, на два «лагеря»: поддерживающих афроамериканцев и им противостоящих.

Конфликт между указанными сторонами носит настолько острый характер, что «слова» обретают физическую форму и влияют на ситуацию глобально. В условиях конфронтации актуализируются средства образной выразительности – метафоры, нацеленные против оппонента поскольку обладают широкими возможностями для развертывания, а также отличаются высокой частотностью употребления. Из великого множества видов метафоры в отношении полиции в политическом дискурсе и дискурсе общественного мнения особенно выделяется *криминальная метафора*. Как отмечает А.П. Чудинов, одна из причин активизации данной метафоры в современном политическом дискурсе – это реальное обострение криминальной обстановки, что отражается в народном сознании и находит выражение в речи: давно замечено, что находящиеся в центре общественного сознания явления становятся источником метафорической экспансии.

Криминальная метафора пронизана концептуальными векторами тревожности, опасности, агрессивности, противоестественности существующего положения дел, резкого противопоставления «своих» и «чужих» [Чудинов 2002: 108].

Исследование метафорических словоупотреблений в риторике противостоящих сторон на просторах политических форумов, интернет-журналов, блогов и медийных каналов позволило объединить массив криминальных метафор в рамках метафорической модели «ПОЛИЦИЯ – ЭТО ПРЕСТУПНОСТЬ», включающей в себя единственный, но продуктивный фрейм «Вид преступления». Данный фрейм насчитывает 1065 метафорических словоупотреблений и разворачивается в рамках основных слотов «расизм» (368), «разбой» (216), «коррупция» (172), «воровство» (165), «убийство» (144), а также ряде других, меньших по объему единиц, содержащих яркие эмоционально окрашенные метафорические словоупотребления. Источником метафорической экспансии служат апелляции комментаторов к криминальному миру, в результате чего возникает своего рода оксюморон: служители закона, чьей задачей является поддержание и соблюдение правопорядка, приравниваются к представителям общества, род деятельности которых им диаметрально противоположен.

Постепенное формирование образа «преступников-афроамериканцев» привело к тому, что чернокожее население страны сочло подобное отношение расизмом. Склонность правоохранительных органов подозревать в совершении правонарушений в первую очередь представителей афроамериканских общин, ожидать от них проявления неадекватного и жестокого поведения способствовало формированию официального движения *Black Lives Matter* – дословно «Жизни чернокожих тоже имеют значение». Представители данного движения обрушили шквал критики в адрес офицеров полиции, не стесняясь в образности своих выражений [Золотайко 2016: 170].

Так, на волне набирающего популярность хэштэга (-#hashtag – тег (пометка), используемый в микроблогах и социальных сетях, облегчающий поиск сообщений по теме или содержанию и начинающийся со знака решётки; их используют в рекламной продукции, в политических акциях или арт-представлениях в качестве отсылки к появившейся тенденции в интернете или в попытке создать такую тенденцию) #blacklivesmatter, особенно заметной стала тенденция отождествлять правоохранительные структуры с не толерантно настроенными агрессивными представителями преступного мира. Образ полицейского-расиста стал действительно распространен среди масс населения, сочувствующих и поддерживающих новое движение, выступающее за принятие мер по демилитаризации полиции и предотвращению излишней жестокости при исполнении своих обязанностей. В рамках размышлений о расовых предубеждениях полицейских США, офице-

ров полиции отождествляют с рабовладельцами:

*“Does anyone know someone who is selling a few slaves? My cotton ain't gonna pick itself”.*

«Никто не в курсе, у кого бы парочку рабов прикупить? Мой хлопок сам себя не соберёт».

Лексема «рабы» обладает следующими прагматическими смыслами: угнетаемые люди, афроамериканцы в подчинении. Комментарий обладает коннотацией с отрицательным вектором в сочетании с иронией. Выражение «хлопок сам себя не соберёт» призвано через метафорическую призму указать на «положенное место» афроамериканцев – плантации своих хозяев, в данном случае – полицейских как представителей власти. Следует также отметить то, как адресант употребил форму предиката *ain't gonna pick*, вторящую неграмотной речи, часто встречающейся среди чернокожего населения страны.

Для многих в США образ полицейского составляет не только характерная голубая униформа, но и наличие жетона, символа принадлежности служащего в государственной структуре, иными словами – власти. Для многих офицеров полиции жетон – символ гордости, для обывателей – знак ответственности, с которой полицейские не справляются или ожидают, которых не оправдывают.

*“Another school bully with a badge”.*

«Еще один школьный задира с жетоном».

В данном комментарии адресант указывает на нереализованные и застоявшиеся психологические комплексы сотрудника полиции со школьного периода своей жизни, из-за которых он стал полицейским и, очевидно, не заслуживает почетного звания и жетона, символизирующего его власть.

*“Cops are just gangbangers with badges on”.*

«Копы – просто бандиты с жетонами!»

Высказывание обладает выраженной негативной коннотацией. Дисфемизм “gangbangers” указывает не только на то, что полицейские отождествляются с преступниками, но и на их общность, поскольку корень - **gang** подразумевает принадлежность к какой-либо группировке, как правило с противоправными интенциями.

Уподобление полицейских преступным организациям встречается также в комментариях использованием лексем «**синдикат**» и «**мафия**», подчеркивая системность и упорядоченность их действий и подчинения «главарям»:

*“This is why the police are disliked by the majority. They lie, intimidate, enforce made up laws, protect each other when they commit crimes and in general operate like an organized crime syndicate”.*

«Вот почему большинство не любят полицейских. Они лгут, запугивают, навязывают выдуманные законы, покрывают друг друга, когда совершают преступления, и в целом действуют, как **организованный преступный синдикат**».

*“They act like mafia or something... as I see it, the police in america starts the trubble”.*

«Они действуют, как мафия или вроде того... как по мне, то именно полиция в Америке начинает беспорядки».

Рон Мартинелли, доктор философии, судебный криминолог, сертифицированный медицинский следователь и полицейский эксперт руководит единственной в стране многопрофильной судебно-следственной группой по расследованиям и независимой экспертизе. В своей статье для Интернет-журнала *POLICE: The Law Enforcement Magazine* он заявляет, что сотрудники полиции по всей стране находятся буквально в состоянии войны, и в связи с этим необходимо предпринять срочные меры. В первую очередь криминолог обращает внимание на тот факт, что следует в корне менять концептуальное восприятие гражданами самой системы правоохраны. И начинать необходимо с руководящих должностных лиц:

*“When our own President and his former Attorney General, who was the chief "law enforcement officer" in this nation, allege that **police are insensitive racists**, they empower false narrative activist groups like the Black Lives Matter movement”.*

«Когда наш собственный президент и его бывший генеральный прокурор, являвшийся главным «должностным лицом правоохранительных органов» в этой стране, утверждают, что полиция – равнодушные расисты, то сами способствуют возникновению таких групп активистов с ложными убеждениями, как движение «Жизни афроамериканцев имеют значение».

Являясь экспертом по федеральным/государственным судам, специализирующимся на летальных случаях, связанных с полицией, и лично расследовав более 200 инцидентов с участием сотрудников правоохранительных органов и смертью при нахождении под стражей, Мартинелли подчеркивает:

*“Police lives matter. I am sick and tired of this narrative across this country we are hearing from so many political figures that somehow **the police are systemically a bunch of racist rogues**”.*

«Жизни полицейских имеют значение. Я просто устал от заявлений множества политиков по всей стране, что в некотором смысле полиция – это шайка разбойников-расистов в системе».

В обоих приведенных высказываниях автор подчеркивает свое крайнее неприятие того, что высокопоставленные лица в государственном аппарате метафорически отождествляют правоохранительные органы страны с преступными элементами, дискредитируя их социальную значимость и опасную работу. Неудивительно, что специалист бьёт тревогу: концепт «расизм» настолько легко укореняется в общественном сознании, что подхватывается мгновенно и незамедлительно распространяется в виде пламенных комментариев к его статье, а также видео сюжетам, в которых с записывающих устройств запечатлены действия полицейских в рабочие моменты.

Уже по прошествии пяти лет с момента обострения противостояния между сторонами, граждане пытаются анализировать первопричины возникшего непонимания и недоверия с обеих сторон. Кто-то обвиняет правительство в допущении подобной конфронтации, критикуя как правящую партию и ее взгляды, так и главу страны. Эскалация конфликта произошла в момент окончания срока предыдущего президента США – Барака Обамы, и начало президентского срока нового лидера – Дональда Трампа. Поскольку оба принадлежат к разным политическим партиям, то такое разительное отличие только способствует делению общества на лагеря: не только по причине принимаемых мер борьбы со сложившейся ситуацией и поддержкой афроамериканцев с одной стороны (Обама) и полиции с другой (Трамп), но и на почве политических убеждений. Так, постепенное угасание деятельности столь популярного и шумевшего движения “Black Lives Matter” к августу 2018 года связывают с деятельностью именно Трампа, а не внутренних противоречий самой организации, ставших столь очевидными для граждан:

*“I know what happened to BLM movement. Trump gave them jobs, lowest African American unemployment rate in US History!”*

«Я знаю, что случилось с движением. Трамп дал им работу, самые низкие показатели безработицы за всю историю США!»

Высказывание несет удовлетворяющую население оценку деятельности президента. Помимо экономических факторов, Дональд Трамп открыто поддерживает сотрудников правоохранительных органов, выступая за укрепление их прав и оказание помощи как со стороны правительства, так и общества. У граждан, с противоположными взглядами подобные действия лишь убеждают в том, что полиции нельзя доверять так же, как и персонажам из детских сказок братьев Гримм:

*“Well. There goes the credibility of the police. Be sure to thank Trumplethinskin”*

«Ну. Вот тебе и надежность полиции. Скажи спасибо Трампельштицхену».

Слияние двух основ «Трамп» и «Румпельштильцхен» (апелляция к исходному названию злого карлика из сказки, способного превращать в золото солому) в процессе телескопии позволяет создать новое слово с ярко выраженным негативным значением.

Внутренние же противоречия, возникшие в движении *Black Lives Matter* обусловлены рядом причин, среди которых:

1. Критика в адрес организаторов, основанная на том, что активисты, призывая прекратить полицейский беспредел и жестокость ссылаются на случаи летального исхода конфликтов между афроамериканцами и белыми сотрудниками правоохраны. Аналогичные случаи с участием чернокожих полицейских огласке не подвергаются.

2. Игнорирование огромного количества преступлений, совершаемых

афроамериканцами против представителей своей же расы.

3. «Распыление» организаторов на другие темы: «*Black Lives Matter выступает за права угнетаемых женщин*», «*Black Lives Matter выступает в поддержку палестинцев*», «*Black Lives Matter выступает за необходимость профсоюзов в Америке*».

4. Частые обвинения со стороны лиц, выступающих в поддержку полиции, в том, что движение носит террористический характер, подогревая агрессивные настроения в обществе и настраивая людей против государственных правоохранительных структур. Газета *The Guardian* отмечает, что даже ФБР крайне настороженно относятся к деятельности движения, отслеживая все призывы и статьи в социальных сетях.

На официальной странице данного движения в сети Facebook отсутствуют новые записи с 16 августа 2018 года. Некоторые комментаторы считают, что движение изжило себя, другие, что просто сменило интернет-платформу ввиду отсутствия спонсирования, превратившись в *The Movement For Black Lives*, и, в сущности, осталось все тем же. В метафорическом преломлении конфликт выглядит как самая настоящая война и не теряет своей злободневности, принимая все новые формы: каждый заголовок в федеральных новостях вызывает бурную реакцию с обеих сторон конфронтации: полицейские находятся под огромным общественным давлением и опасаются новых нападений, а также роста преступности на этнической почве и множества претензий к принимаемым ими мерам по поддержанию правопорядка. Афроамериканцы все также не доверяют сотрудникам правоохранительных органов, считая их предвзятыми и агрессивными преступниками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Золотайко А.И. Расовое стереотипирование и война с полицией // Политическая лингвистика. – 2016. – № 6. – С. 168-173.
2. Чудинов А.П. Криминальная метафора в современных СМИ / А.П. Чудинов // Мир русского слова. – 2002. – № 5. – С. 104-110.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Полицейские в США часто нарушают конституционные права [Электронный ресурс]. РиаНовости. 25 ноября 2014 – URL: <http://ria.ru/world/20141125/1035109182.html>

A Week of Action to End Violence against All Black Women and Girls #SAYHER-NAME // Facebook.com – URL: <https://www.facebook.com/BlackLivesMatter/photos/a.180522288785691/958220917682487/?type=3&theater>

Allen J. Trump calls Democrats 'anti-police,' says GOP represents 'rule of law' // NBC News Digital URL: <https://www.nbcnews.com/politics/politics-news/trump-calls-democrats-anti-police-n917896> America Needs Unions // Facebook.com – URL: <https://www.facebook.com/BlackLivesMatter/photos/a.180522288785691/987996831371562/?type=3&theater>

Askin J. President Trump delivers speech at police conference in Orlando // ClickOrlando.com – URL: <https://www.clickorlando.com/news/trump-in-orlando-monday-to>

address-support-for-local-law-enforcement

Black Lives Matter activists join Obama at forum on policing // CNN Politics URL: <https://edition.cnn.com/2016/07/13/politics/obama-black-lives-matter-meeting/index.html>

FBI terrorism unit says 'black identity extremists' pose a violent threat // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/oct/06/fbi-black-identity-extremists-racial-profiling>

Is The United States A Racist Police State? // YouTube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fl-zlJsFYCY>

Martinelli, R. America's Turning Point – The War on Police // POLICE: The Law Enforcement Magazine URL: <http://www.policemag.com/blog/patrol-tactics/story/2015/09/america-s-turning-point-the-war-on-police.aspx>

Platform // The Movement For Black Lives. – URL: <https://policy.m4bl.org/platform/>

POLICE: The Law Enforcement Magazine. – URL: <http://www.policemag.com/>

President Donald J. Trump spoke in Orlando today // Fox35orlando.com. – URL: <http://www.fox35orlando.com/news/local-news/president-donald-j-trump-will-speak-in-orlando-this-monday>

The movement for black lives stands with the palestinian people // The Movement For Black Lives. – URL: <https://policy.m4bl.org/2018/05/the-movement-for-black-lives-stands-with-the-palestinian-people/>

What Happened to 'Black Lives Matter' Movement? // Youtube.com. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=N\\_nU\\_J2F3E8](https://www.youtube.com/watch?v=N_nU_J2F3E8)

Williams, W. Why Does the Left Ignore Black-on-Black Crime? // The Daily Signal. – URL: <https://www.dailysignal.com/2017/10/04/left-ignore-black-black-crime/>

YouTube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UpT-SAunuLk>

## **METAPHORICAL MODEL «POLICE IS CRIME» IN US POLITICAL DISCOURSE**

Zolotaiko A.I.

Ural Law Institute of the Internal Affairs of the Russian Federation,  
Yekaterinburg

In the article the author deals with the problem of perception by the USA citizens of law enforcement officers. The study of public opinion is carried out through the cognitive-discursive analysis of metaphors. The study of metaphorical usage is conducted within the discourse of public opinion based on Internet articles, blogs, forums and comments on video fragments. Using a wide sample method, the author analyses the most frequent and productive metaphors within the metaphorical model "POLICE IS CRIME", and presents their characteristics through a series of examples.

**Key words:** *Internet communication, political discourse, discourse of public opinion, cognitive-discursive analysis of metaphorical models, criminal metaphor, metaphorical model, USA police force.*

*Об авторе:*

ЗОЛОТАЙКО Анастасия Игоревна – преподаватель кафедры иностранных языков Уральского юридического института МВД России, аспирант Уральского государственного педагогического университета; *e-mail:* Liani@list.ru

УДК 811.111

## **ПОДРОСТКОВОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РОМАНЕ СЕСИЛИИ АХЕРН «ВОЛШЕБНЫЙ ДНЕВНИК»**

Т.П. Карпухина

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

Объектом изучения статьи является проблема взросления подростка, нашедшая отражение в молодежной литературе. Преодолевая трудности переходного возраста, героиня романа С. Ахерн обретает способность брать на себя ответственность и планировать будущее. Процесс взросления показан с помощью разнообразных лингвистических средств: эпитетов, синтаксического параллелизма, градации, повтора и проч.

**Ключевые слова:** молодежная (подростковая) литература, подросток, процесс взросления, конфликт, мир взрослый, мир детский, самопознание, дневниковые записи.

В последние годы неизменный интерес читателей художественной литературы вызывает проблема взросления подростка и становления его как личности. Появился целый ряд произведений, относящихся к так называемой молодежной (подростковой) литературе, в центре внимания которой находится тема взросления героя-подростка. В англоязычной культуре принято считать, что подростковая литература началась с повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», опубликованной в 1951 г., поскольку все проблемы и события изложены в этом произведении так, как они представляются подростку, переживающему сложный период перехода от детства к взрослости. Центральной фигурой, главным героем повести Сэлинджера, повествующим от первого лица о всех происходящих с ним событиях, является именно подросток.

Но проблема взросления подростка с его максимализмом, эгоцентризмом, требовательностью к себе, семье и обществу, потребностью в любви и заботе, не была исчерпана этим произведением. Постоянно меняющийся мир порождает новые проблемы, и литература, обращаясь к всегда остающейся актуальной теме взросления, отражает эти перемены, отвечая тем самым на запрос времени и общества.

Объектом рассмотрения статьи является тема взросления подростка, представленная в романе современной ирландской писательницы Сесилии Ахерн *The Book of Tomorrow* («Волшебный дневник») [Ahern 2009]. Роман неслучайно получил такое название. Речь идет о дневнике, который начинает вести главная героиня – шестнадцатилетняя Тамара Гудвин, когда попадает не по своей воле, а из-за трагических событий, произошедших в ее семье, в деревушку под Дублином, где живут ее тетя и дядя.

До того, как попасть в деревушку к небогатым родственникам, героиня росла в состоятельной семье, где исполнялась любая ее прихоть, и жила она только по принципу «здесь и сейчас», никогда не задумываясь о буду-

щем, за которое несли ответственность ее родители – успешный строитель-девелопер и бывшая модель. Но отец разоряется и сводит счеты с жизнью, в результате чего оставшиеся без средств к существованию мать и дочь уезжают к родственникам, которые дают им приют, несмотря на то, что сами стеснены в средствах. Дядя работает с утра до позднего вечера, а тетя хлопочет по хозяйству.

Роман Сесилии Ахерн представляет собой образец подростковой прозы, в которой обязательно присутствуют два компонента: наличие конфликта и описание процесса взросления главного героя произведения [Хомич 2016: 326]. Субъективная повествовательная перспектива, заданная повествованием от первого лица, каковым является подросток, позволяет увидеть этот конфликт глазами главной героини. Конфликт в романе разворачивается между двумя мирами: миром детским и миром взрослым.

Это конфликт поколений, имеющий, с одной стороны, межличностный, с другой стороны, семейный характер. Разные поколения отчуждены друг от друга, не находя общего языка. Описывая жизнь в роскошном особняке до того, как отец ушел из жизни, девочка впоследствии признает, что была трудным подростком, кошмаром для своих родителей:

“I was a horrible person. I was the worst possible daughter”,

“I was a nightmare daughter. I was rude. I answered back”.

Лаконичные, «рубленые» фразы, связанные анафорическим повтором местоимения и глагола-связки, объединенные синтаксическим параллелизмом, включая градацию негативно коннотируемых определений с завершающим высоко-экспрессивным эпитетом *nightmare*, показывают раскаяние повзрослевшего подростка, прошедшего путь от неприятия родителей до понимания своей доли вины в том, что отношения в семье не сложились.

Ранее она не ценила всего того, что делали для нее родители, ни беззаботной, обеспеченной жизни, ни возможности проводить каникулы в разных странах мира, для того, чтобы, с одной стороны, расширить ее кругозор, с другой, чтобы она понимала, что есть люди, достойные сочувствия и нуждающиеся в помощи, но у которых нет таких возможностей, как у нее. Благотворительность родителей и их попытки вызвать у нее сочувствие к бедным и страждущим (they “continually told me about the starving babies in Africa”) воспринимались героиней с изрядной долей иронии.

Девочка-подросток не только не испытывала никакой благодарности к родителям, но и считала, что заслуживает получения всего, что ей давалось, что она этого «достойна»:

“I expected everything and, even worse, I thought I deserved everything”.

Эпифорический повтор местоимения *everything* в рамках сложносочиненного предложения с копулятивным союзом *and* не только акцентирует внимание читателей на слове «все». Повторяемость слова или словосоче-

тания в конце отрезка придает ему оттенок окончательности, завершенности, «непреложности итога, результата», имеющего «оценочную характеристику», варьирующуюся от «пессимизма» до «едкой насмешки», что свойственно эпифоре [Хазагеров 1999: 289-290].

Но переоценка действий своих и родителей приходит к ней только тогда, когда она перемещается из мира праздной роскоши в мир простых людей, живущих своим трудом, в мир, который становится для нее воспитывающей средой, кардинально меняющей ее взгляды.

Справедливости ради следует сказать, что переоценка ценностей происходит не сразу. Первоначально, по приезду в деревушку, она с настороженностью относится к тете и дяде, которые принадлежат миру взрослых. Отношения между нею и взрослыми не складываются и здесь, на новом месте, но особенно подозрительно, по мнению подростка, ведет себя тетя, избегающая всяких вопросов и не дающая на них ответа. И лишь ближе к концу романа раскрывается загадка, интрига романа, объясняющая скрытность родственников.

Но еще до развязки сюжета, еще не зная, какую роль сыграла в ее жизни тетя Розалин, повзрослевшая девочка, увидевшая, какую заботу проявляет тетя по отношению к ней и ее матери, находящейся в глубокой депрессии, встает на защиту тети в беседе с монахиней Сестрой Игнациус. Чувствуя неодобрительное отношение собеседницы к тете и даже не зная истоков такого отношения, девочка пытается примирить этих двух женщин и уверяет собеседницу, что тетя просто бережет покой ее семьи:

“She seemed a little cross and so I jumped in to defend Rosaleen and save whatever friendship they did or didn't have. 'I'm sure she was just protecting our privacy, giving us a little time to deal with ... it ... before she told people”.

Сказанное означает, что мир взрослых уже не воспринимается ею враждебно, и она способна не только понять взрослых, но даже брать на себя ответственность за разрешение проблем и конфликтов в этом, некогда чуждом для нее мире. Повзрослев, девочка-подросток отказывается от категоричных, безапелляционных суждений, она приобретает способность к эмпатии, сопереживанию.

Девочка узнает, кто ее настоящий отец, и что никто иной, как тетя способствовала сокрытию тайны ее рождения, но это знание не сломало подростка, а привело к пониманию сложности жизни взрослого мира. Именно в этот момент она начинает с теплотой вспоминать о том, кто, заменив ей отца, всегда заботился о ней. Эмоциональная холодность и глухота уступают место пониманию и сочувствию, что является одним из признаков взросления [Современные педагогические (образовательные) технологии: <https>]. Если ранее, в своей внутренней речи на похоронах отца она спокойно, без всяких эмоций проговаривала мысль: “Dad wasn't a nice man”, то, повзрослев, она рассуждает иначе, оценив его доброту и заботу в

отношении к ней:

“George Goodwin was a good man, an amazing father <...>”.

Обращает на себя внимание частичный параллелизм, затрагивающий структуру предикатива, выделяющий прилагательные, различающиеся по степени интенсивности выраженности качества: если человеческие качества Джорджа Гудвина девочка-подросток оценивает как хорошие (см. нейтральное *good*), то, характеризуя его как отца, она использует эпитет «изумительный» (см. эмоционально-оценочное, экспрессивное *amazing*).

Повзрослевшая девочка может теперь не только рассуждать, давая реальную оценку действиям взрослых, но и при этом испытывать чувства благодарности, признательности, сочувствия. А ведь ранее, в своем эгоцентризме, она, если и говорила родителям слова благодарности, то это были лишь пустые, формальные фразы:

“They gave me everything and I rarely said thank you. Or if I said it, I don't think I meant it”.

Огромную роль в процессе взросления девочки-подростка сыграл дневник, который волею случая оказался в передвижной библиотеке и выглядел, как старинная книга в кожаном переплете. Девочка начинает вести дневник, описывая происходящие с ней события и пытаясь найти ответы на вопросы, которые вставали перед ней, тревожили ее, но от которых явно уходили взрослые, что еще больше беспокоило и настораживало подростка.

Дневник, этот вечный эпистолярный спутник периода подросткового одиночества [Хомич 2016: 327], оказывается в романе С. Ахерн необычным, «волшебным», поскольку появляющиеся в нем сами собой записи точно предсказывают, что произойдет завтра. Постепенно в девочке зреет недовольство против дневника, отнявшего у нее самостоятельность принятия решений. И она начинает действовать вопреки указаниям дневника, облегчавшим, казалось бы, ее жизнь.

Стремление к самостоятельности, способность принимать решения и отвечать за них, даже если они усложняют жизнь и требуют неординарных поступков для исправления совершенных ошибок, также свидетельствуют о взрослении подростка, что мы и видим в романе С. Ахерн. Девочка-подросток отказывается от «подсказок» дневника и берет всю ответственность за принятые решения, в том числе и ошибочные, на себя.

Но при этом она остается благодарной дневнику за то, что он побудил ее думать о будущем и планировать будущую жизнь, отказавшись от принципа «жить только здесь и сейчас»:

“<...>it helped me to realize that there are tomorrows. Before, I concentrated on just now”.

Это означает не что иное, как устремленность в будущее, что предполагает не только планирование жизни, но и способность предвидеть последствия принятых решений, что, в целом, является важнейшим показателем

взросления [Козлов [https](https://www.psychologos.ru/articles/view/vzroslenie)].

Итак, подытоживая рассмотрение процесса подросткового взросления, отображенного в романе Сесилии Ахерн, следует отметить, что в данном произведении ирландской писательницы создан яркий, убедительный и эмоционально насыщенный образ подростка, прошедшего сложный путь взросления, преодолевшего на этом пути препятствия и испытания, подстерегающие каждого подростка в переходный период от детства к взрослости. Процесс подросткового взросления, описанный в романе, завершился разрешением конфликта между миром взрослым и миром детским, чему способствовало преодоление подростком собственного эгоцентризма, категоричности в суждениях, отчуждения от родных и близких. Взросление привело к развитию у девочки-подростка способности видеть действительное положение дел и давать людям, событиям и самой себе реальную оценку. Взросление научило ее понимать, сопереживать, сочувствовать людям, а не судить их, исходя из собственных представлений. Повзрослевшая героиня романа приобрела способность действовать самостоятельно, без чьих-либо подсказок и брать на себя ответственность за принятые решения.

Свободный от назидательной дидактичности, вплетающий в сюжетную канву интригующую тайну, роман Сесилии Ахерн бесспорно заинтересует читателя-подростка. Яркое впечатление оставит у читателя и язык романа, художественно выразительный, с одной стороны, и лишенный всякой декоративности и многословия, с другой стороны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов Н.И. Взросление [Электронный ресурс] / Н.И. Козлов. – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/vzroslenie>
2. Современные педагогические (образовательные) технологии [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedtechno.ru/content/problemy-vzrosleniya-podrostkov>
3. Хазагеров Т.Г. Общая риторика: курс лекций; Словарь риторических приемов / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. – 2-е изд., перераб. и доп. / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 320 с.
4. Хомич Э.П. Проблемное поле подростковой литературы // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (56). – 2016. – С. 325-327.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Ahern C. *The Book of Tomorrow* / C. Ahern. – L.: Harper Collins Publishers, 2009. – 320 p.

### **THE PROBLEM OF AN ADOLESCENT COMING OF AGE AS REPRESENTED IN CECELIA AHERN'S NOVEL *THE BOOK OF TOMORROW***

T.P. Karpukhina

Pacific National University, Khabarovsk

The object of investigation is the problem of an adolescent coming of age as represented in juvenile literature. The sixteen-year-old heroine of C. Ahern's novel conflicting with the adult world overcomes her egocentric views and becomes a

personality capable of taking responsibility and building plans for her “tomorrow” life. Diverse linguistic means are employed to show the changes the heroine undergoes. Among them are: epithets, syntactical parallelism, gradation, repetition, etc.

**Key words:** juvenile literature, an adolescent, the process of coming of age, conflict, the adult world, the world of children, self-knowledge, diary.

*Об авторе:*

КАРПУХИНА Тамара Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета, *e-mail:* tkarpukhina1@mail.ru

УДК 81`42

## **СПЕЦИФИКА МАРКЕРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В АРХИТЕКТОНИКЕ ТЕКСТОВОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ**

Е.А. Огнева

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматривается архитектура текстового художественного пространства как совокупности проксем и приводится авторская классификация маркеров этого пространства в романе П. Пиштянека *Rivers of Babylon* («Реки Вавилона»). Выявляются особенности построения проксем и их частотность в концептосфере исследуемого романа.

**Ключевые слова:** художественный текст, художественное пространство, концептосфера, архитектура, проксема, моделирование, частотность.

Комплексное описание архитектуры художественного текста с точки зрения лингвокогнитивистики представляет собой одну из нерешённых в полном объёме проблем современного языкознания, поскольку, по мнению Ю.М. Лотмана, «текст предстаёт пред нами как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способные трансформировать получаемые сообщения и породить новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [Лотман 2010: 121].

Эти специфические черты текста формируют текстовую модель мира как одну из форм «ментальных моделей» (см. подробнее о ментальных моделях [Johnson-Laird 1983, Croft 2004]).

Мы рассматриваем художественный текст как синергию многовекторных аспектов бытия народа, реализованную в индивидуально-авторском преломлении писателя. Текст в нашем понимании представляет собой комплексное, целостное когнитивно-дискурсивное образование линейного характера, все компоненты которого в совокупности репрезентируют ком-

муникативную интенцию писателя в виде единой иерархически организованной ядерно-периферийной структуры.

Одним из значимых сегментов когнитивно-сюжетной матрицы текста нам представляется художественное пространство, рассматриваемое нами в виде художественного концепта ПРОСТРАНСТВО. По мнению многих учёных Н.Ф. Алефиренко, предложил одно из наиболее полных определений концепта: «концепт – когнитивная (мыслительная) категория, оперативная единица «памяти культуры», квант знания, сложное, жестко неструктурированное смысловое образование описательно-образного и ценностно-ориентированного характера» [Алефиренко 2002: 17].

Исследованию концептуализации пространства посвящены работы как отечественных учёных (Н.Н. Болдырев, В.Г. Гак, М.Ю. Лотман и др.), так и зарубежных (D. Alves, A.I. Queiros, M.R. Nigonnet, J. Templeton и др.). Художественное пространство, по мнению Н.Н. Болдырева, «является одной из основных форм концептуализации и категоризации мира, представления результатов его познания и интерпретации в языке» [Болдырев 2015: 30].

В наших исследованиях художественное пространство рассматривается как компонент концептосферы художественного текста, как проекция культурологических констант народа, на языке которого создано произведение. Параметры художественного пространства обусловлены пространственной моделью мира писателя и степенью проецирования этой модели в рамках когнитивно-сюжетной канвы конкретного произведения, его когнитивно-сюжетной матрицы. В нашем понимании художественное пространство предстаёт в виде модели, состоящей из совокупности проксем, где модель «как исследовательский конструкт реальности представляет собой рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка» [Карасик 2013: 6].

С целью исследования пространственной специфики литературно-концептуальной сферы нами анализируется английский перевод романа известного словацкого писателя П. Пиштянека *Rivers of Babylon* («Реки Вавилона»), повествующий о событиях в Чехословакии в последний период существования социализма. Мы намерено уходим от сопоставления текста оригинала и текста перевода при характеристике пространственных параметров, отражённых в тексте на английском языке, поскольку нацелены на выявление пространственной картины романа, которую воспринимают англоязычные читатели. Прежде всего, следует обратить внимание на название этого романа. Реки Вавилона – это библейская лингвокультурема из псалма 136: «на реках Вавилона мы сидели и плакали, когда вспоминали Сион: 2. На ивах посреди них мы повесили наши орудия» (Библия. Псалом 136). Очевидно, что название романа является проксемой, сопря-

женной с диахроническим временным маркером и может рассматриваться как хронотоп.

Когнитивно-герменевтический анализ романа архитектоники концептосферы романа, выявил восемь способов репрезентации типов маркеров, формирующих номинативное поле художественного концепта «ПРОСТРАНСТВО». Представим авторскую классификацию способов репрезентации этих маркеров в романе: (1) точка в художественном пространстве текста, (2) контраст и корреляция между точкой в текстовом пространстве и горизонтальным вектором художественного пространства, (3) контраст и корреляция между точкой в пространстве и пространством космоса, (4) репрезентация всемирного пространства, (5) вербализация пространства здания, (6) вербализация вертикального вектора художественного пространства, (7) корреляция между горизонтальным вектором художественного пространства и вертикальным вектором художественного пространства, (8) представление пространства посредством маркера времени.

В данной статье представлены результаты исследования только первых трёх типов маркеров художественного пространства в исследуемом романе, а именно таких как: (1) точка в художественном пространстве текста, (2) контраст и корреляция между точкой в текстовом пространстве и горизонтальным вектором художественного пространства, (3) контраст и корреляция между точкой в пространстве и мировым пространством.

Предварим описание трёх из вышеперечисленных типов маркеров художественного пространства обращением внимания на тот факт, что в их архитектонике обнаружен принцип «пространственного когнитивного маятника». Под пространственным когнитивным маятником понимается алгоритм текстовой репрезентации динамической устойчивой многократно повторяемой контекстуально обусловленной вербализации перемещения из одной пространственной точки в другую и обратно. Впервые явление пространственного когнитивного маятника было установлено в архитектонике религиозного дискурса XX века и представлено в статье «Концептуализация пространства в дискурсивной модели языковой личности священника» пространственная ось» [Огнева 2016: 243].

Итак, рассмотрим контексты с ярко выраженными маркерами художественного пространства.

Отметим, было установлено, что общей чертой в исследуемом романе является репрезентация проксем преимущественно по формулам: (а) *имя существительное + предлог*, (б) *имя существительное + прилагательное + предлог*. Применение формул является необходимым, с нашей точки зрения, для детальной схематической визуализации структуры проксем.

#### **(1) Репрезентация точки в художественном пространстве текста.**

Прежде всего, отметим, что когнитивно-герменевтический анализ материала выявили высокую частоту проксем, репрезентирующих точку в

пространстве. Этот тип проксем играет значимую роль в когнитивно-сюжетной матрице художественного пространства романа.

Пример 1. *in the middle of the busy street in front of the Hotel Ambassador* (Pišťanek 2007: 14).

Проанализировав данный контекст, мы выделили три проксемы, представляющие точку в художественном пространстве, такие как: 1) *in the middle of the busy street* / *посреди оживленной улицы*, 2) *the Hotel Ambassador* / *отель Амбассадор*, 3) *in front of the Hotel* / *перед отелем*. Проксема *in the middle of the busy street* репрезентирует точку на карте города, на оживленной улице. Проксема представляет собой словосочетание, образованное по формуле: *предлог + имя прилагательное + имя существительное*. Отмечено, что уличное пространство занято, т. е. писатель обращает наше внимание на одну из особенностей города – оживленную улицу, но проксема *in the middle of the busy street* делит это оживленное и шумное пространство на две равные части, на две части пространства города (о пространстве города подробнее [Alves 2013]). В проксеме *in front of the Hotel* репрезентировано более обширное художественное пространство, чем в проксеме *in the middle of the busy street*, но, несмотря на это, по нашему мнению, проксема репрезентирует точку в пространстве города. Проксема образована по формуле: *предлог + имя существительное*. Третья проксема *the Hotel Ambassador* образована по формуле: *имя существительное + имя существительное*.

Пример 2. *The city is huge, and there are plenty of openings* (Pišťanek 2007: 12). Этот контекст может быть интерпретирован как самая большая точка в пространстве, репрезентированная лексемой *city* / *город*, имеющей атрибутив *huge* / *огромный*, иллюстрирующий большое, но, тем не менее, точечное пространство. Проксема представлена по формуле: *имя существительное + имя прилагательное*.

Итак, очевидно, что характерной чертой идиостиля писателя при репрезентации точки в пространстве является применение проксем образованных по формулам: (1) *предлог + имя существительное*, (2) *имя существительное + имя прилагательное*.

Общей чертой репрезентации точки в художественном пространстве текста является формирование проксем преимущественно по формулам: (а) *имя существительное + предлог*, (б) *имя существительное + прилагательное + предлог*.

**(2) Контраст и корреляция между точкой в текстовом пространстве и горизонтальным вектором художественного пространства.**

В исследуемом тексте выявлены примеры проксем, репрезентирующих не только контраст и корреляцию. Такой тип проксем является маркером конкретной модели пространства, которую можно проиллюстрировать в следующем контексте.

Пример 3. *The boiler-room supplies heat to almost an entire side of the street, from the Hotel Ambassador to the crossroads* (Pišťánek 2007: 7).

Этот контекст включает три проксемы: *the boiler-room* / котельная, *the Hotel Ambassador* / отель “Амбассадор”, *from the Hotel Ambassador to the crossroads* / на перекрестке. Было выявлено, что последняя из перечисленных проксем репрезентирует горизонтальный вектор художественного пространства, берущий начало от здания, т.е. от замкнутого пространства и идущий до перекрёстка, т.е. до открытого оживлённого пространства. Проксемы представлены по формулам: (а) *имя существительное + имя существительное*, (б) *предлог + имя существительное*.

Пример 4. *Why is he hanging around the village? If he had Rácz's youth, nothing would keep him here! In the city money is lying on the streets, you just have to pick it up* (Pišťánek 2007: 11).

В этом контексте выявлены: контраст и синергия двух типов проксем одновременно. Во-первых, в проксеме *in the city money is lying on the streets* / деньги лежат на улицах выявлено два точечных номинанта *the city* / город, *on the streets* / на улицах. Очевиден принцип контекстуального вложения: пространство внутри пространства. Проксема *on the streets* одновременно репрезентирует и горизонтальное пространство города. Более ярко контраст и синергия выявлены при сопоставлении проксем *the village* / деревня и *the city* / город. Диада *деревня ↔ город* представляет собой, с одной стороны, исторический контраст между двумя населёнными пунктами, т.е. точками в пространстве по их масштабу, с другой стороны, исторический контраст между двумя стилями, двумя образами жизни: сельский образ жизни ↔ городской образ жизни. Городской стиль описан как более привлекательный в этом контексте. Писатель подчёркивает тот факт, что мечты описываемой им молодёжи устремлены в город. Рассматриваемые проксемы представлены по формуле: *имя существительное ↔ имя существительное*.

Общей чертой репрезентации маркеров контраста и корреляции между точкой в текстовом пространстве и горизонтальным вектором художественного пространства является формирование проксем преимущественно по формуле: *имя существительное + имя существительное*,

### **(3) Контраст и корреляция между точкой пространства и пространством космоса.**

Как известно, для создания сложной модели художественного пространства писатели, как обычно, используют тип проксем, вербализующих контраст и корреляцию между точкой пространства и пространством космоса. Проанализировав концептосферу романа, мы определили низкую частность этого типа проксем. Рассмотрим следующий контекст.

Пример 5. *The Russians will soon reach Mars, but he's still here* (Pišťánek 2007: 9). Этот контекст имеет сложную проксему *reach Mars* /

*достичь Марса.*

Во-первых, это словосочетание репрезентирует динамику движения в пространстве и планируемую точку завершения этого движения, точку, которая находится вне Земли, во Вселенной, т.е. планируется вскоре достичь другой планеты. Во-вторых, проксема-космоним *Mars / Марс* – это точка во Вселенной. В-третьих, слово *reach* означает движение через пространство. В-четвёртых, проксема *reach Mars* является лингвокультуремой, потому что представляет собой древнюю мечту жителя Земли - пройти через Вселенную, чтобы достичь других планет и галактик. Проксема репрезентирована по формуле *глагол + существительное*. Другая проксема *he's still here* диссонирует со смыслом первой проксемы. Первая проксема сопряжена с народом *Russians / русские*, вторая проксема сопряжена с конкретным человеком *he / он (житель Чехословакии)*. Писатель обращает внимание на то, что персонаж остается в точке пространства, но у него есть мечта принять участие в космическом путешествии, потому что он думает об услышанной новости и сравнивает эту новость со своей жизнью, которую он проводит в своей стране. Писателю очень важно показать, используя этот тип проксем, что у его персонажа есть мечта. Эта мечта человека, живущего в маленькой, локальной точке пространства, но эта мечта безгранична. Необходимо подчеркнуть, что этот контраст является контрастом повседневной жизни многих людей.

Таким образом, в результате исследования архитектоники концептосферы романа П. Пиштянека «Реки Вавилона», нацеленного на выявление специфики маркеров художественного пространства, рассматриваемого нами как художественный концепт «ПРОСТРАНСТВО», было определено восемь способов репрезентации этого сегмента когнитивно-сюжетной матрицы текста.

Детальное рассмотрение трёх способов, из восьми изложенных в статье, позволило выявить наличие пространственного когнитивного маятника как способа описания параметров художественного пространства.

Для визуализации архитектоники проксем были применены формулы, наглядно иллюстрирующие тот факт, что: (1) общей чертой репрезентации точки в художественном пространстве текста является формирование проксем преимущественно по формулам: (а) *имя существительное + предлог*, (б) *имя существительное + прилагательное + предлог*; (2) общей чертой репрезентации маркеров контраста и корреляции между точкой в текстовом пространстве и горизонтальным вектором художественного пространства является формирование проксем преимущественно по формуле: *имя существительное + имя существительное*; (3) значимой чертой репрезентации контраста и корреляции между точкой пространства и пространством космоса является формирование проксем преимущественно по формуле: *глагол + существительное*.

Предложенный алгоритм интерпретации параметров художественного пространства может быть применён и при исследовании других произведений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры Н.Ф. Алефиренко. – М.: Academia, 2002. – 394 с.
2. Болдырев Н.Н. Принцип антропоцентризма в языковом конструировании пространства. / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – Вып. XXIII. Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях: сб. научных трудов. – М.: Ин-т Языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – С. 30-39.
3. Гак В.Г. Пространство вне пространства / В.Г. Гак // Логический анализ языка: Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 127-134.
4. Карасик В.И. Языковая матрица культуры: Монография / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.
5. Лотман Ю.М. Чему учатся люди (статьи и заметки) / Ю.М. Лотман. – М.: Рудомино, 2010. – 416 с.
6. Огнева Е.А. Концептуализация пространства в дискурсивной модели языковой личности священника (на материале статьи иерея Антония Блума «Long Live the Queen!») / Е.А. Огнева // Когнитивные исследования языка. – Вып. XXVII. Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике: сборник научных трудов / Отв.ред. вып. В.З. Демьянков. – М.: Ин-т Языкознания РАН, Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. – С. 239-247.
7. Alves D. Studying Urban Space and Literary Representation Using GIS / D.Alves, A.I. Queiros // Social Science History. – Vol. 37. – Is. 04. December 2013. – P. 457-481.
8. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D.A. Cruse. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
9. Higonnet M.R. Feminist Explorations of Literary Space / M.R. Higonnet, J. Templeton. – The University of Massachusetts Press, 1994.
10. Johnson-Laird P.N. Mental Models, Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness / P.N. Johnson-Laird. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 513 p.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М: Российское Библейское общество, 2013. – 1296 с.

Pišťanek P. Rivers of Babylon / tr. to English by P. Petro. – L.: Garnett Press, 2007.

### **SPECIFIC FEATURES OF LITERARY SPACE MARKERS IN THE ARCHITECTONICS OF THE TEXT CONCEPTUAL DOMAIN**

E.A. Ogneva

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article considers the architectonics of the literary space as a unit of proxemes. The author's classification of literary space markers is presented. Specific features of proxemes architectonics are identified. Proxemes frequency in the conceptual domain is presented.

**Key words:** *literary text, literary space, conceptual domain, architectonics, prox-*

*eme, modeling, frequency.*

*Об авторе:*

ОГНЕВА Елена Анатольевна – доктор филологических наук, доцент, зав.кафедрой иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail: ogneva@bsu.edu.ru*

УДК 81'42

## **ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИРОДЫ В ЖАНРЕ «ТРАВЕЛОГ» В ДИАХРОНИИ**

А.А. Плавина

Волгоградский государственный университет, Волгоград

В статье представлены результаты анализа динамики репрезентации содержательной категории «природа» в жанре «травелог» на материале двух его разновидностей – путевые заметки конца XIX в. и блог о путешествии XXI в. В результате анализа были выявлены специфичные и универсальные дискурсивные стратегии репрезентации природы для обоих срезов изучения.

*Ключевые слова:* дискурсивная репрезентация; жанр; травелог; природа; английский язык.

Актуальность исследования жанра «травелог» обусловлена тем, что несмотря на активное развитие теории дискурса, некоторые дискурсивные жанры, в частности жанр «травелог» не получили достаточного освещения в историческом ракурсе. Целью данной статьи является выявление и описание специфики дискурсивной репрезентации природы как одной из центральных содержательных категорий жанра «травелог» в диахроническом аспекте.

В рамках изучения репрезентации действительности, представляющей собой процесс ментальной репрезентации познаваемой реальности субъекта дискурса, актуальным представляется подход в русле социального конструктивизма, предлагающий понятия дискурсивного конструирования и мониторинга. Согласно С.Н. Плотниковой, выделяется два основных типа дискурсивной репрезентации: дискурсивный мониторинг – процесс, предполагающий представление действительности, которую говорящий застал как готовое произведение, как «мир-без-меня»; и дискурсивное конструирование – представление действительности, которая формируется субъектом в данный момент [Плотникова 2014]. Так, например, с позиции дискурсивного конструирования была описана специфика дискурсивной репрезентации местных жителей в жанре «травелог», заключающаяся в конструировании автором образа представителя описываемой страны при по-

мощи дискурсивных стратегий гомогенизации и др. [Плавина 2017]. Созерцательный характер восприятия природы определяет доминирующий тип стратегии прямого дискурсивного мониторинга, предполагающей наличие «главного» наблюдателя, осуществляющего фиксацию увиденного для адресата.

Анализ конститутивных признаков жанра «травелог» позволил выявить две его разновидности в историческом аспекте – путевые заметки и блог о путешествиях. В соответствии с выбранными срезами диахронического исследования корпус составляют путевые заметки конца XIX-начала XX в., написанные британскими писателями-путешественниками И. Бёрд (1831- 1904), М. Кингсли (1862-1900) и Г. Белл (1868-1926) и тексты современных блогов о путешествии, являющиеся частью корпуса интернет-жанров CORE университета Бригама Янга.

Распространение миссионерства, в рамках которого проводилась научно-исследовательская деятельность, сопровождающаяся документированием наблюдений в области ботаники, зоологии и т.д., оказало большое влияние на становление жанра «путевые заметки» конца XIX-начала XX в., где наблюдается две ключевых стратегии дискурсивной репрезентации содержательной категории «природа».

В рамках первой дискурсивной стратегии природа, выступая объектом научно-исследовательской деятельности автора, *находится в фокусе повествования*, при этом репрезентация природы носит научный характер, что обуславливает развернутые детализированные дескрипции природы (*Broken wooded ridges, deeply cleft, rise from the water's edge, gray, deep-roofed villages cluster about the mouths of the ravines, and terraces of rice cultivation...*); наличие лексем научного дискурса (*research, science, scientific, species, term*); обилие терминологических единиц (*Landolphia, ichthyology, Sansevieria guiniensis*). Научный характер репрезентации местной природы дополняется присутствием в тексте ссылок на дополнительную литературу. Данные приемы сопровождаются прямым обращением к адресату при помощи местоимения *you*, модальных конструкций (*you should, you may*), глаголов в повелительной форме:

*Add to this the knowledge of all A. B. Ellis's works; Burton's Anatomy of Melancholy; Pliny's Natural History; and as much of Aristotle as possible.*

В путевых заметках конца XIX в. также обнаруживается дискурсивная стратегия *фоновой репрезентации* природы, в рамках которой природа эксплицируется в тексте фрагментарно, как правило, при смене локаций автором, а основное повествование концентрируется на взаимодействии с людьми, т.к. изучение обычаев и культуры страны описания является основной целью автора путевых заметок.

Так, например, малоизученный и экзотичный для носителя британской культуры природный мир стран Африки, описываемый М. Кингсли в путе-

вых заметках конца XIX в., репрезентируется в тексте детально и развернуто с элементами научного дискурса, в отличие от природы описываемой в путевых заметках И. Бёрд Японии, островной климат которой проявляет некоторые сходства с климатом Великобритании, что способствует вытеснению репрезентации местной природы на периферию повествования. Ситуации актуализации той или иной дискурсивной стратегии обращают нас к значению «своих», выступающими основными ориентирами сознания, характеристик конкретной категории или ментальной структуры в сознании автора, отражающей определенный фрагмент действительности, и «чужих» характеристик той же структуры, определяющих фокус внимания автора в ходе осмысления окружающей действительности и, соответственно, процесса текстопрождения в путевых заметках конца XIX-начала XX в.

Дискурсивная репрезентация природы в блоге о путешествии XXI в. носит менее дескриптивный характер. Повествование в блоге о путешествии носит более динамично и концентрируется на опыте субъекта, т.е. автор блога о путешествии повествует о собственных действиях, что связано с характерной для современных интернет-коммуникации тенденции к персонализации жанров [Кочетова 2016]. Исключение составляют блоги, посвященные особому типу путешествия – кемпингу, горному походу, серфингу и пляжному отдыху –, для автора которых природа выступает основным источником получения опыта и удовлетворения рекреационной потребности, т.е. цели путешествия.

В данном случае дискурсивная репрезентация природы в блоге носит *оценочный характер*, при этом под оценкой понимается «суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п. – как одна из основных частей стилистической коннотации» [Ахманова 1966: 305]. Оценочность в блоге о путешествии реализуется в использовании оценочной и аффективной лексики для описания природы (*enjoy the beautiful view, easy-on-the eye natural scenery, amazing African wildlife*), оказывающей воздействие на адресата. Присутствие преимущественно положительно окрашенной лексики, репрезентирующей природу в блоге о путешествии, указывает на актуализацию рекламных интенций в блоге.

К числу универсальных стратегий дискурсивной репрезентации природы в обеих разновидностях жанра относится *стратегия эмфатизации*, заключающейся в подчеркивании какого-либо признака местной природы. Стратегия реализуется через:

- 1) повтор лексемы, обозначающей выделяющийся признак;
- 2) лексемы с ограничительно-выделительным значением и лексемы, выражающие категоричность какого-либо признака *every, always, never, only, just* и др.:

*Every lake we passed was a reminder to him that we should be out on*

*the water.*

В путевых заметках конца XIX в. и блоге о путешествии XXI в. распространена *дискурсивная стратегия сравнения*. Автор, опираясь на свои фоновые знания, производит сопоставление объекта описываемой действительности с другими объектами. На лексическом уровне сравнение реализуется через лексемы: *like, likewise, alike*; на грамматическом – при помощи конструкций *more/much...than, as...as* и др. Автор может использовать данную стратегию для установления связи описываемого объекта с объектом британской концептосферы, что выступает способом взаимодействия с адресатом. Так, в примере ниже автор описывает листву местного африканского дерева *egombie–gombie*, ссылаясь на распространенный в Европе, в частности в Великобритании, род деревьев платан (согласно данным Woodland Trust, UK [Woodland Trust, [http](http://www.woodlandtrust.org.uk/)]):

*It grows very rapidly, and has great leaves something like a sycamore leaf, only much larger.*

Таким образом, было установлено, что основными дискурсивными стратегиями репрезентации природы в путевых заметках конца XIX в. является стратегия помещения природы в фокус повествования и стратегия фоновой репрезентации природы в зависимости от цели и особенностей мировосприятия автора. Специфика дискурсивной репрезентации природы в блоге о путешествии XXI в. заключается в оценочности репрезентации, указывающей на реализацию в блоге рекламных интенций. Универсальными для обоих срезов диахронического исследования являются стратегия эмфатизации и сравнения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетова Л.А. Диахронические изменения действительности в жанрах «путевые заметки» и «интернет-отзыв» [Электронный ресурс] / Л.А. Кочетова, А.А. Плавина // Альманах современной науки и образования – Тамбов: Грамота, 2016 – № 11 (113). – С. 70-73. – URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2016/11/18.html>
2. Плавина А.А. Специфика дискурсивной репрезентации фрейма «местные жители» в жанре «путевые заметки» в диахронии [Электронный ресурс] / А.А. Плавина // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2, Языкознание. – 2017. – Т. 16. – № 4. – С. 177-186. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.4.16>
3. Плотникова С.Н. Дискурсивное конструирование как теоретическое понятие / С.Н. Плотникова // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та., 2014. – № 5 (90). – С. 41-46.
4. The Woodland Trust [Электронный ресурс] / The Woodland Trust – URL: <https://www.woodlandtrust.org.uk/>

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 607 с.

### **DISCURSIVE STRATEGIES OF REPRESENTATION OF NATURE IN THE GENRE OF TRAVELOGUE IN DIAHRONIC PERSPECTIVE**

A.A. Plavina

Volgograd State University, Volgograd

The article presents the results of the analysis of the dynamics of the content category «nature» representation in the genre of travelogue within its two varieties – the 19<sup>th</sup> c. travel notes and 21<sup>st</sup> c. travel blog. The research reveals specific and universal discursive strategies of nature representation for both periods of diachronic investigation.

**Key words:** *discursive representation; genre; travelogue; nature; English.*

*Об авторе:*

ПЛАВИНА Анастасия Александровна – аспирант кафедры английской филологии Волгоградского государственного университета, *e-mail:* plavina.a@gmail.com

УДК 8.81

## СООБЩЕНИЯ НА ИНТЕРНЕТ-ФОРУМАХ КАК АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ

*(на материале немецкого языка)*

О.Ю. Подъяпольская

Челябинский государственный университет, Челябинск

Статья посвящена описанию признаков аутентичности в текстах сообщений на Интернет-форумах. В частности рассматривается референция текста к реальной коммуникативной ситуации, персонифицированный тип рассказчика, фактуальный режим повествования.

**Ключевые слова:** *аутентичный текст, Интернет-форум, персонифицированный рассказчик, рефлексивная модальность, фактуальный режим повествования.*

Понятие «аутентичный текст» используется преимущественно в методике преподавания иностранных языков, где оно обозначает оригинальный текст, не предназначенный для учебных целей, но используемый для таких. В нашей концепции аутентичные тексты выделяются на основе оппозиции с текстами, в основе которых лежит вымысел. Данное понимание сути аутентичного текста заимствовано нами у Жерара Женетта [Женетт 1998], который использовал его в словосочетании «аутентичная автобиография», чтобы отделить документальную автобиографию от автобиографии, представляющей собой литературную стилизацию.

Под *аутентичными текстами* нами понимаются тексты, основанные на реальных событиях из жизни автора, обладающие референцией к конкретной коммуникативной ситуации (ее участникам, месту и времени), характеризующиеся совмещением автора и рассказчика в одном лице (автор = рассказчик), модальностью реальности (рефлексивная модальность) [Подъяпольская 2004]. Предложенное определение сближает аутентичный текст с текстом документальным и позволяет рассматривать его как разновидность последнего. Отличительным признаком аутентичного текста, как

видно из дефиниции, является его перволичность, которая в свою очередь предполагает определённую меру сопричастности автора/рассказчика к излагаемым событиям (их участникам, месту и времени), что не является обязательным признаком текста документального.

Понятие аутентичного текста первоначально разрабатывалась нами на материале личной и деловой переписки австрийского писателя Ф. Кафки [Подъяпольская 2004]. Но перечисленные выше характеристики позволяют рассматривать в качестве аутентичных и другие типы текста: автобиографию, разного рода дневниковые записи (в том числе личные блоги в сети Интернет), мемуары, различные тексты, используемые для переписки (в том числе электронные письма, сообщения на Интернет-форумах, в мессенджерах и пр.).

В рамках данной статьи мы попытаемся выявить признаки аутентичности в текстах сообщений на Интернет-форумах. По определению О.В. Лутовиновой, «форум – это сайт, состоящий из тематических разделов, включающих те или иные сообщения пользователей и ответы на них» [Лутовинова 2009: 188]. В качестве материала для настоящей статьи мы выбрали форум «Rettungsboot»/ «Спасательная шлюпка» для детей и подростков на немецкоязычном сайте [kidsville.de](http://kidsville.de) [Rettungsboot http]. В рамках данного форума участники имеют возможность высказаться на интересующие их темы, попросить совета в сложных ситуациях, вступить в диалог со сверстниками и взрослыми модераторами. На форуме представлены такие тематические разделы, как *Freundschaft / Дружба, Eltern + Familie / Родители + семья, Liebe / Любовь, Schule / Школа*.

Рассмотрим признаки, которые позволяют нам причислить исследуемые тексты к аутентичным. Во-первых, являясь текстами документальными, основанным на реальных событиях из жизни авторов, они соотносятся с реальным миром: с реально существующими индивидами (как участниками письменной коммуникации, так и участниками сообщаемых событий), с существующими в реальном мире пространствами, с объективным (хронологическим) временем. Все перечисленные компоненты коммуникативной ситуации существуют независимо от исследуемого типа текста, что существенно отличает его от текста фикционального, который обладает референцией к миру вымышленному, воображаемому. Мир фикционального текста порождается самим текстом [Падучева 1996: 244], даже, если этот мир выглядит достаточно правдоподобно и в нем упоминаются некоторые объекты и субъекты реального мира.

Основными эксплицитно заявленными координатами объективной пространственно-временной локализованности текста сообщений на Интернет-форумах выступают реалии, наречия места и времени, а также именные словосочетания с пространственно-временной семантикой.

Непосредственно процесс коммуникации локализован рамками форума,

который воспринимается участниками как место с физическими координатами. Данный факт хорошо демонстрируют следующие примеры, в которых автор сообщения «покидает Kidsville»/«Kidsville verlassen» и «часто бывает в Kidsville»/«viel auf Kidsville unterwegs». Часто используется локальное наречие «hier»/«здесь» (*здесь и далее сохранена оригинальная орфография и пунктуация авторов сообщений.* – О.П.):

«Hallo Leute, die meisten wird das jetzt freuen zu hören aber ich sags mal trotzdem. Ich werde Kidsville verlassen, weil ich hier down gemacht werde, für etwas wobei ich nicht Schuld bin. <...> von **Gwendolyn**, geschrieben am 28. Januar 2019»; «Hallo, ich bin hier viel auf Kidsville unterwegs, <...> von ..., geschrieben am 24. Oktober 2018».

Что касается референции к реальному миру, то анонимность коммуникации в рамках исследуемого форума обуславливает обобщенный характер обозначений мест описываемых событий, а также ее участников. Кроме различного рода личных и указательных местоимений, а также наречий с локальной семантикой это могут быть также и другие лексические средства, не представляющие из себя дейктики по определению, но являющиеся таковыми по сути в данном типе текста, поскольку конкретное значение они могут получить лишь относительно к автору сообщения, что ввиду упомянутого выше фактора анонимности не представляется возможным. В примерах, которые будут приведены ниже, это, например, такие обозначения участников событий и мест описываемых событий, как «Lehrer Herr W.», «mit meiner besten Freundin», «auf den Weihnachtsmarkt», «die Französisch Lehrerin», «in der Klasse», «meine Eltern». Тем не менее, все эти «дейктики» отсылают к конкретным объектам и конкретным индивидуумам, существующим в реальности.

Более эксплицитно зафиксирована *темпоральная локализованность* текста сообщения. Так точкой отсчета для расположения событийного ряда сообщения на временной оси является прежде всего дата его публикации, расположенная в рассматриваемом форуме под текстом сообщения. Данная дата указывает также на момент речи автора. Например, «von Luna (14 Jahre), geschrieben am 7. Dezember 2018», «von Lisa (14 Jahre), geschrieben am 10. November 2018», «von Sandsturm (12 Jahre), geschrieben am 14. September 2018», «von ichbinnichtCinderella (14 Jahre), geschrieben am 9. August 2018».

Относительно данной временной координаты конкретное наполнение получают различного рода темпоральные дейктики, указывающие на временную локализованность события, описанного в сообщении.

Обратимся к примеру:

«Hallo. Ich bin ein Mädchen und gehe in die 8. Klasse Gymi. Wir mussten in Deutsch Referate halten <...>. Ich habe es diese Woche gehalten. Mein Thema war die Hauptfigur aus meiner liebsten Buchreihe <...> von WhiteWolf (14 Jahre), geschrieben am 23. Mai 2018».

Как видим, сообщение было опубликовано 23 мая 2018 года. В нем ав-

тор сообщает о событии, которое произошло «на этой неделе»/«diese Woche», что дает возможность достаточно точно установить его хронологическое время.

Еще один пример:

«Ich habe *heute* gefragt, ob ich mit meiner besten Freundin auf den Weihnachtsmarkt darf <...>. von Lizzi (13 Jahre), geschrieben am 19. Dezember 2018».

В данном случае наречие «сегодня»/«*heute*» безусловно соотносит описываемое события с датой публикации – 19 декабря 2018 года. Кроме прочего в тексте упоминается реалия – Рождественская ярмарка, которая в более общем виде указывает на временную локализованность события (месяц декабрь в Германии).

Вторым, но не менее важным критерием аутентичности, как отмечалось ранее, выступает совмещенность автора текста с рассказчиком. Данный критерий более однозначно отделяет аутентичный текст от текста фикционального, где автор текста – реальное историческое лицо – не является рассказчиком, дистанцируется с ним, не несет ответственность за его утверждения. Рассказчик фикционального текста – это вымышленное лицо, которое ведет повествование, и может отличаться от автора текста по многим значимым характеристикам (возрасту, полу, национальности, социальному статусу, профессии и пр.). В то время как автор аутентичного текста – это реальное, конкретное лицо, которое несет ответственность за истинность/ложность своих утверждений. Гарантией последнего выступает кроме прочего перволичная форма повествования. В аутентичном тексте мы имеем дело с персонифицированным рассказчиком, являющимся одновременно персонажем своих сообщений и/или свидетелем описываемых событий. Данный режим повествования обозначается Ж. Женеттом как *гомодиегетическое повествование* [Женетт 1998: 396].

Перволичность повествования традиционно осуществляется с помощью личных, а также притяжательных местоимений 1 лица ед. числа (*ich, mein*):

«Hi an alle *ich* hoffe jemand kann *mir* bei diesem Problem helfen ... auch wenn *ich* selber nicht weiß wie *ich* es beschreiben soll das für *mich* schwierig zu beschreiben ist. = also wie gesagt es ist schwierig zu erklären deshalb kann *ich* auch nicht genau beschreiben wie *ich* mich eigentlich fühle. <...> von Stefanie/Blume!!!, geschrieben am 7. Januar 2019».

Некоторые вопросы может вызывать подлинность личности автора сообщения, т.к., как было отмечено ранее, одной из возможностей, которые предлагает Интернет-форум «Rettungsboot» – это анонимность, позволяющая использовать псевдонимы, никнеймы и тем самым скрывать свое истинное лицо. Некоторые участники форума откровенно заявляют об этом, когда речь идет, например, об очень щекотливых вопросах:

«Hallo, *ich* bin hier viel auf Kidsville unterwegs, aber möchte bei diesem Problem nicht meinen Namen nennen. Es war so: Meine und die Para-Klasse haben zusammen Französisch Unterricht, diejenigen, die nicht in Französisch Unterricht sind haben Nachhilfe in Deutsch, Mathe und Englisch. Darin hatten sie einen Lehrer Herr W. Heute war Französisch die letzte Stunde, am Ende sagte die Französ-

sich Lehrerin zu mir und meiner Freundin: „Geht rüber in eurer Klassenzimmer und verräumt eure Sachen.“ <...> von ..., geschrieben am 24. Oktober 2018».

В данном сообщении вместо имени или псевдонима/никнейма автор ставит многоточие «von ...». Кроме того в самом начале сообщения, выделенном нами курсивом, он пишет: «Привет, я часто бываю здесь на Kidsville, но при описании этой проблемы не хочу называть свое имя». Далее автор описывает ситуацию в школе, которая его очень беспокоит в данный момент.

Тем не менее, содержание рассмотренных нами сообщений, большое количество подробностей о личной жизни авторов, их эмоциональная вовлеченность в описываемые события позволяют с большой долей вероятности утверждать, что подавляющее большинство участников форума – это реальные люди, а не выдуманные персонажи, желающие поделиться наболевшим и получить реальную помощь в трудных жизненных ситуациях. И возможность скрывать свою идентичность в данном случае во многом и располагает участников форума к максимальной откровенности в описаниях своих жизненных перипетий, как это продемонстрировал приведенный выше пример, а также подтвердят последующие.

В данном случае мы имеем дело с *рефлексивной модальностью* (модальность реальности) [Руднев 1996]. Данный вид модальности отражает наблюдение субъекта за реальностью, фиксацию, описание и интерпретацию фактов реальности и предполагает *фактуальный режим* повествования. Фактуальный режим повествования, требует «излагать только то, что вам известно, <...> с указанием, откуда вы это знаете» [Женетт 1998: 395], что в свою очередь накладывает определенные ограничения на использование таких повествовательных конструкций, как *внутренняя и внешняя фокализация* повествования (термины Ж. Женетта [там же: 394]).

Внутренняя фокализация повествования предполагает непосредственный доступ к внутренней жизни персонажа и может использоваться лишь в случае, когда автор/рассказчик повествует о самом себе, своем внутреннем мире, объясняет мотивацию собственных поступков и т.д (*гомодиегетический режим повествования* (термин Ж. Женетта [там же: 396]). В следующей цитате, например, автор пишет о фразе его родителей, которая не выход у него из головы («muss immer an den Satz denken», «werde den Satz nicht los») и навеивает на него грусть («bin dann traurig»):

«Dir Sache ist für mich in Ordnung, aber ich muss immer an den Satz denken.

Ich werde den Satz nicht los, muss immer daran denken und bin dann traurig...

<...> von Ines, geschrieben am 5. Januar 2019».

Еще один пример, в котором автор при описании своего состояния использует глагол чувствования «sich unwohl fühlen»/«плохо, не комфортно чувствовать себя»:

«Ich fühle mich in der Klasse nicht wohl, weil die anderen mich nicht wirklich akzeptieren <...>. von Junia (12 Jahre), geschrieben am 27. Dezember 2018».

В иных случаях, т.е. когда автор/рассказчик повествует о третьем лице (*гетеродиегетический режим* (термин Ж. Женетта [там же: 396]), повествование должно характеризоваться преимущественно внешней фокализацией: отказом от любого проникновения во внутреннюю жизнь персонажей, то есть описанием только их действий и поступков, наблюдаемых извне, без всяких попыток объяснения. Использование же внутренней фокализации должно быть в таком случае отмечено *модальностью предположительности*, либо отсылкой к источнику информации, что требуется для удовлетворения условия истинности и, следовательно, аутентичности.

Как видим, модальность реальности детерминирует реализацию в тексте *предположительной модальности*. Предположительная модальность свойственна высказыванию, содержащему оценку в виде «предположения говорящего о характере соотносительности высказывания с действительностью» [Палей 1988: 72]. При этом может выражаться оценка достоверности / недостоверности сообщаемого, оценка сообщения с точки зрения вероятности / невероятности, оценка сообщения с точки зрения возможности / невозможности [Папина 2002: 323]. Предположительная модальность может быть выражена как различными формами конъюнктива, так и формой индикатива в сочетании со специальными лексическими средствами – модальными словами.

Обратимся к примеру:

«Ich meine, meine Eltern waren ja bestimmt auch traurig, als ich geboren wurde und sie gemerkt haben, dass ich (damals wegen einer anderen Sache) nie ganz gesund sein werde. <...> von Ines, geschrieben am 5. Januar 2019».

В данном случае, описывая, что чувствовали родители при ее рождении, автор сообщения выражает достаточно высокую степень уверенности, но при этом помимо модального слова «bestimmt» / «определенно» использует также глагол «meinen» / «считать, полагать».

Похожий пример мы наблюдаем в следующей цитате, содержащий глагол «glauben» / «полагать»:

«Ich glaube, Mama hat nur einen Vorwand gesucht damit ich aufräume. <...> von Lizzi (13 Jahre), geschrieben am 19. Dezember 2018».

Уверенность при описании отношения одноклассников к себе автор следующего сообщения подкрепляет цитатой их слов «zum Beispiel sagen sie» / «например, они говорят»:

«Bestimmtes finden sie aber auch komisch und abstoßend... zum Beispiel sagen sie, ich sehe manchmal aus wie ein Junge, wenn ich nichts eindeutig Weibliches trage. <...> von Junia (12 Jahre), geschrieben am 27. Dezember 2018».

Чтобы сохранить достоверность утверждений авторы часто берут слова родителей или других персонажей в кавычки. Следующий пример содержит многочисленные заковыченные цитаты слов мамы автора сообщения:

«Aber meine Mama besteht darauf. Sie hat Argumente wie „ich in deinem alter wäre froh gewesen...“ „irgendwann hast du Abschlussball, willst du da auch nicht hin?“ (Jup, genau, hab es nicht vor) und „wie sieht es aus, wenn deine Familie da ist und du nicht?“ und „du kannst dann in der Schule gar nicht mitreden“ (wo-

rüber? Über etwas, das mich gar nicht interessiert? Wie schade). <...> von ichbin-nichtCinderella (14 Jahre), geschrieben am 9. August 2018».

Если автор сообщения пренебрегает вышеперечисленными условиями, то его текст производит впечатление вымышленности, недостоверности поскольку автор/рассказчик аутентичного текста не обладает *всеведением*, присущим рассказчику фикционального текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Женетт Ж. Фигуры / Ж. Женетт. Пер. с фр.– Ред. С. Зенкин. – Т.2. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 472 с.
2. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О.В. Лутовинова. – Волгоград, Издательство ВГПУ «Перемена», 2009. – 476 с.
3. Падучева Е.В. Семантические исследования. (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива.) / Е.В. Падучева. – М.: Языки русск. культуры, 1996. – 464 с.
4. Палей Т.А. Модальность предложения в вопросительных и повествовательных высказываниях / Т.А. Палей. – Функциональная характеристика языковых единиц и категорий: Сб. науч. тр. – Днепропетровск, 1988. – С. 72-76.
5. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: Учебник для студентов-журналистов и филологов / А.Ф. Папина. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
6. Подъяпольская О.Ю. Типология адресованности в текстах эпистолярного жанра (на материале писем Ф. Кафки): дис. ... канд. филол. наук. 10.02.19 / О.Ю. Подъяпольская; Челябинск. гос. ун-т. – Челябинск [б.и.], 2004. – 195 с. – На правах рукоп.
7. Руднев В.П. Морфология реальности: Исследование по «философии текста» / В.П. Руднев. – М.: Гнозис, 1996. – 207 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Rettungsboot [Электронный ресурс] – URL: [www.kidsville.de/rettungsboot/forum](http://www.kidsville.de/rettungsboot/forum).

### **MESSAGES ON INTERNET FORUMS AS AUTHENTIC TEXTS**

*(on the material of the German language)*

O.Yu. Podyapolskaya

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article describes the features of authenticity in the texts of Internet forums. In particular, we consider the reference of the text of messages to a real communicative situation, a personalized type of narrator, a factual narrative mode.

**Key words:** *authentic text, Internet forum, personalized narrator, reflexive modality, factual narrative mode.*

*Об авторе:*

ПОДЪЯПОЛЬСКАЯ Ольга Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации Челябинского государственного университета, *e-mail*: [oljarod@mail.ru](mailto:oljarod@mail.ru)

УДК 81'42

### **МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЕЗИНФОРМАЦИИ В МЕДИАТЕКСТЕ**

М.А. Самкова

Челябинский государственный университет, Челябинск

Латентно воздействуя на восприятие читателей, медиатекст формирует их мнение. В результате прагмалингвистического, частотного и позиционного анализа выявляется, что медиатекст содержит элементы суггестивного воздействия: ссылки на анонимные источники, родовые понятия, эмоционально-оценочную лексику.

*Ключевые слова:* дезинформация; медиатекст; прагматически маркированная лексика; частотные характеристики; ритм; суггестия.

В связи с активным ведением информационной войны в современном мире и существенным вкладом СМИ в развитие данной войны, в лингвистике появилось отдельное направление – лингвистика информационно-психологической войны. Объектом изучения данного направления является «специфика использования языка как средства ведения информационно-психологических войн» [Бернацкая 2017: 16]. Мы предполагаем, что дезинформирующий медиатекст обладает характеристиками суггестивного текста, за счет чего легко воспринимается и, латентно воздействуя, формирует мнение читателя. Актуальность данной статьи обоснована необходимостью изучения дезинформации как средства информационно-психологической войны и определения степени ее воздействия. Научная новизна заключается в применении комплексного подхода к анализу дезинформации, включая статистические показатели для формирования более объективных выводов.

Существуют разнообразные медийные продукты, но мы сосредоточили наше внимание на медиатекстах, которые размещены в сети Интернет. Данные тексты считаются медийными потому, что принадлежат периодическому печатному изданию. Мы проанализировали 47 статей из газеты *The Washington Post*, одной из ведущих ежедневных американских газет. Медиатексты находятся в Интернете – на официальном сайте газеты. Выбор данного объекта исследования обусловлен тем, что качественные СМИ считаются надежным источником информации и оказывают существенное влияние на мнения читателей.

Для того чтобы определить дезинформирующий характер анализируемых текстов, мы прибегали к помощи экспертов. На настоящий момент эксперты и журналисты в разных странах работают над выявлением дезинформирующих текстов, текстов пропагандистской направленности и фейковых новостей (*англ.* fake news). Результаты экспертиз размещены в открытом доступе на сайтах <https://euvsdisinfo.eu/>, <https://fakecheck.rt.com/>, <https://www.factcheck.org/>, <https://www.snopes.com/>.

Мы провели прагматический анализ дезинформирующих текстов по теме «хакерские атаки». Мы отобрали тексты, в которых ссылаются на Россию и упоминается о связи России с хакерами. В ходе анализа мы пришли к следующему выводу: только 10% из анализируемых нами текстов можно считать дезинформирующими. Данные тексты обладают рядом ха-

рактических, свойственных дезинформации. Дезинформирующий контекст создают прагматически значимые повторяющиеся единицы, которые чередуются с информационно насыщенными отрезками текста. В текстах дезинформирующего характера выявлено:

- наличие ссылок на анонимный (*по утверждению автора медиатекста, авторитетный*) источник: *according to new research* (как показывает новое исследование), *in a secret assessment* (в секретном отчете), *U.S. government officials* (государственные должностные лица США);

- использование неопределенных местоимений и гиперонимов: *some* (некоторые, некие), *nation* (нация);

- употребление родовых понятий вместо видовых или вместо имен: *individuals with connections to the Russian government* (лица, связанные с русским правительством), *cyberweapon* (кибероружие), *malware* (вредоносная программа);

- применение средств выражения, рассчитанных на эффект драматизирующего воздействия: *a cyberweapon that can disrupt power grids* (кибероружие, которое может нарушить деятельность электроэнергетической системы), *to undermine confidence in the U.S. electoral system* (подорвать доверие к избирательной системе США).

Отдельно проиллюстрируем манипуляцию фактами: заголовок одной из статей говорит, что

«Россия разработала кибероружие, которое может нарушить деятельность электроэнергетической системы, как утверждается в новом исследовании» (Russia has developed a cyberweapon that can disrupt power grids, according to new research) (Nakashima [http](#)).

Однако в исследовании нет указаний на Россию и на разработчика кибероружия. В нем анализируется вредоносная программа, которая обладает потенциалом нанести вред электроэнергетической системе.

Если текст функционирует в Интернет среде, то система интернет-коммуникаций позволяет вносить изменения в текст в режиме реального времени. Появляется возможность изменить текст статьи или добавить ссылки на статьи соответствующей тематики, которые создают гипертекст и в совокупности определенное информационное поле, формирующее у читателя отрицательный образ. Например, статья *Russian Government Hackers Penetrated DNC, Stole Opposition Research on Trump* («Хакеры правительства России вскрыли Национального комитета Демократической партии США, украли компрометирующую информацию о Трампе») (Nakashima [http](#)) содержит четыре ссылки на статьи схожей тематики и две ссылки на статьи иной тематики. Все тексты содержат информацию, дискредитирующую Россию. Медиатекст становится доступнее в Интернет среде, которая увеличивает скорость распространения сведений посредством репостов (размещения ссылок на статью в социальных сетях) и комментариев (в среднем, 800 комментариев на статью). Если медиатекст со-

держит дезинформацию, то он становится серьезным оружием информационно-психологической войны.

Для того чтобы эффективно противостоять дезинформации, необходимо научиться выявлять ее и определять степень воздействия. В данной статье мы рассмотрим несколько методик определения воздействия дезинформации по статистическим данным и структурным признакам. Мы применили совокупность методик с целью выявить схожие черты между анализируемыми нами медиатекстами и суггестивными текстами.

Сравнение изучаемых нами текстов СМИ и результатов исследований вербального воздействия и суггестивных текстов [Болтаева 2003, Гончаров 2006, Леонтьев 1972, Медведева 2008, Шелестюк 2014], мы пришли к выводу, что приблизительно 75% включают элементы суггестии – латентного (скрытого) вербального речевого воздействия.

Методика вычисления частотных характеристик текстов позволяет определить число появлений языкового явления «в наблюдаемом отрезке действительности» [Головин 1971: 21]. Процедура анализа предполагает отбор нескольких однородных текстов или выборок. Однородность может определяться интуитивно. Тексты должны быть одинакового объема. Объем может измеряться разными единицами. Для того чтобы выборка была репрезентативной, следует избрать словоформу (как цепочку фонем) в качестве единицы исследования. Словоформа признается исследователями основной элементарной единицей, минимальной текстовой составляющей, изоморфной тексту.

Сделав выборку статей с сайта газеты *The Washington Post* о хакерских атаках, в которые есть указание на Россию, мы провели частотный анализ текстов статей. Морфологическая характеристика слов указывает на то, что тексты относятся к типу «описание»: в них преобладают имена существительные (нарицательные и собственные) и имена прилагательные в сравнительной и превосходной степени. В текстах также есть элементы рассуждения, на что указывает наличие модальных глаголов *can* и *may* ('мочь'), обозначающих вероятность, и наречий, используемых для добавления информации, например, *also* ('также'), противопоставления, например, *instead* ('вместо'), и обобщения, например, *overall* ('в целом').

Выявленные статистическим путем данные подтверждаются результатами позиционного анализа [Москальчук 1998, Моисеева 2007], в частности, анализа позиционного распределения повторов и ключевых слов. Метод позиционного анализа позволяет определить способ распределение прагматически значимых лексем и повторов как структурных элементов текста. По способу распределения единиц выявляется ритмическая структура, которая в большей мере влияет на восприятие, а также создается эффект внушения. Анализ повторов и ключевых слов (в данном случае, прагматически значимых лексем) показывает, что медиатекст изобилует

именами собственными, в основном, антропонимами: названиями вредоносных программ (*CrashOverride, Electrum, Sandworm, Stuxnet*) и именами авторитетных экспертов: директор Национальной разведки США Джеймс Клэппер, помощник президента Барака Обамы по вопросам борьбы с терроризмом Лиза Монако. Номинальный стиль позволяет управлять восприятием читателей, потому что описываемые события, в данном случае, хакерские атаки, в котором доминируют имена собственные, предстают в виде закономерностей, которые невозможно изменить.

Полученная ритмическая структура графически напоминает спираль. Зеркальность отображения отдельных частей графика указывает на наличие большого количества повторов в дезинформирующих фрагментах текста. Известно, что повторы способствуют лучшему восприятию текста. Повторы прагматически значимых лексем оказывают воздействие негативного характера, внушая ложные представления и укореняя отрицательный образ. В одной из статей утверждается:

«Russia intervened in the 2016 election to help Donald Trump win the presidency, rather than just to undermine confidence in the U.S. electoral system» (Россия вмешалась в выборы 2016 года, вероятнее всего, чтобы помочь Дональду Трампу выиграть президентскую гонку, а не только чтобы подорвать доверие к системе выборов в США) (Entous <http://>).

Данная мысль повторяется шесть раз. Кроме того, ключевые слова обнаружены в комментариях к статье. Общее количество комментариев – 28048, около 30% из них содержат негативные высказывания о России.

Сопоставление статистических и структурных показателей с содержанием текстов доказывает, что медиатексты дезинформирующего характера оказывают суггестивный эффект за счет ритма, созданного повторами прагматически значимых лексем, которые чередуются с информационно насыщенными блоками, и включенности в Интернет среду как элементы тематически связанного гипертекста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бернацкая А.А. Лингвистика информационно-психологической войны: монография. Кн. I / А.А. Бернацкая [и др.]. – Красноярск: Сибирск. федеральн. ун-т, 2017. – 340 с.
2. Болтаева С.В. Ритмическая организация суггестивного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / С.В. Болтаева; Уральск. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург [б.и.], 2003. – 24 с. – На правах рукоп.
3. Головин Б.Н. Язык и статистика / Б.Н. Головин. – М.: Просвещение, 1971. – 189 с.
4. Гончаров Г.А. Суггестия: теория и практика / Г.А. Гончаров. – М.: КСП, 2006. – 193 с.
5. Леонтьев А.А. Речевое воздействие / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1972. – 144 с.
6. Медведева Е.В. Рекламная коммуникация / Е.В. Медведева. Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 280 с.
7. Моисеева И.Ю. Синергетическая модель текстообразования: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / И.Ю. Моисеева; Челябинск. гос. ун-т. – Оренбург [б.и.], 2007. – 379 с. – На правах рукоп.

8. Москальчук, Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста: монография / Г.Г. Москальчук. – Барнаул, 1998. – 240 с.
9. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография / Е.В. Шелестюк. – М.: Флинта, 2014. – 344 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Entous A. Secret CIA Assessment Says Russia was Trying to Help Trump Win White House [Электронный ресурс] / A. Entous, E. Nakashima, G. Miller. – URL: [https://www.washingtonpost.com/world/national-security/obama-orders-review-of-russian-hacking-during-presidential-campaign/2016/12/09/31d6b300-be2a-11e6-94ac-3d324840106c\\_story.html?utm\\_term=.49902a286738](https://www.washingtonpost.com/world/national-security/obama-orders-review-of-russian-hacking-during-presidential-campaign/2016/12/09/31d6b300-be2a-11e6-94ac-3d324840106c_story.html?utm_term=.49902a286738)

Nakashima E. Russia has developed a cyberweapon that can disrupt power grids, according to new research [Электронный ресурс] / E. Nakashima. – URL: [https://www.washingtonpost.com/world/national-security/russia-has-developed-a-cyber-weapon-that-can-disrupt-power-grids-according-to-new-research/2017/06/11/b91b773e-4eed-11e7-91eb-9611861a988f\\_story.html?utm\\_term=.54c463690254](https://www.washingtonpost.com/world/national-security/russia-has-developed-a-cyber-weapon-that-can-disrupt-power-grids-according-to-new-research/2017/06/11/b91b773e-4eed-11e7-91eb-9611861a988f_story.html?utm_term=.54c463690254)

Nakashima E. Russian government hackers penetrated DNC, stole opposition research on Trump [Электронный ресурс] / E. Nakashima. – URL: [https://www.washingtonpost.com/world/national-security/russian-government-hackers-penetrated-dnc-stole-opposition-research-on-trump/2016/06/14/cf006cb4-316e-11e6-8ff7-7b6c1998b7a0\\_story.html?utm\\_term=.ff45f7e2f275](https://www.washingtonpost.com/world/national-security/russian-government-hackers-penetrated-dnc-stole-opposition-research-on-trump/2016/06/14/cf006cb4-316e-11e6-8ff7-7b6c1998b7a0_story.html?utm_term=.ff45f7e2f275)

## **METHODS OF DETECTING DISINFORMATION IN A MEDIA TEXT**

M.A. Samkova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The pragmatic, frequency, and positional analyses reveal suggestion in media texts. The combination of anonymous sources, generalizations, generic terms, and the repetition of pragmatically relevant lexemes in a rhythmically structured media text influences readers suggestively and shapes their opinion.

*Key words: disinformation; media text; pragmatically relevant lexics; characteristics of frequency distribution; rhythm; suggestion.*

*Об авторе:*

САМКОВА Мария Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail*: [\\_degi\\_@mail.ru](mailto:_degi_@mail.ru)

УДК 8

## **ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В РЕЧАХ Т. МАННА НА РАДИО ВВС**

И.А. Снежкова

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

Речи Т. Манна на радио ВВС – решительные высказывания великого немецкого писателя по поводу происходящего в Европе в современную ему эпоху. Т. Манн ведет радио-войну против лживой риторики Геббельса. Против Гитлера и его порядка,

направлена активная прямая вербальная агрессия Манна.

**Ключевые слова:** эмиграция, пропаганда, антипропаганда, радио-война, воздействие, призыв, вербальная агрессия, инвективная лексика.

Т. Манн – выдающийся немецкий писатель, лауреат Нобелевской премии по литературе 1929 г., критик, публицист, оратор высшего ранга, защитник европейских гуманистических идеалов. Его стиль отличают пронизывающий психологический анализ, игра интеллекта, любовь к «деталю» и подробностям, точное и отточенное, широкое и подробное изображение действительности, включающее в себя элементы критики и авторской оценки [Адмони 1960: 313]. Конкретным содержанием его произведений является неторопливое живописное и выразительное изображение эмпирических фактов, их осознание и интерпретация, максимально точная регистрация мыслей, настроений, чувств.

Наряду с этим творчество Т. Манна характеризуют резкая критика действительности, обострение конфликтов, «антитезно-полярный» характер тематики его произведений, в которых отражаются противоречия между нормальным и экстремальным, между здоровым и больным, красивым и уродливым, стремление к жизни и чуждым жизни духу [Weiss 1964: 11]. Две глобальные гипертемы, которые поднимаются во многих произведениях писателя, в том числе и в речах на радио БиБиСи – это политическое и этическое, т.е. состояние общества, развитие тоталитаризма и его антигуманная сущность и вопрос внутренней свободы человека, право человека на выбор, уважение к человеческому достоинству, вопрос о силе сопротивления разумного индивидуума [Kurzke 1985: 229].

Резкая критика действительности, отдельных личностей, обострение конфликта происходит в речах Т. Манна на радио ВВС, в которых мастер интеллектуальной прозы прибегает к «патогенной коммуникации», к вербальной агрессии, к инвективе – использованию бранных слов и ругательств.

Речи Т. Манна на радио ВВС – это обращения писателя к немецкому слушателю (передачи назывались *Deutsche Hörer*), которые транслировались ежемесячно с октября 1940 по май 1945 г. из США, где писатель находился в вынужденной эмиграции. Эмиграция стала неожиданным и тяжелым испытанием для писателя, которое он назвал «сердечной астмой». Радио и пресса были для писателя одновременно источниками информации и средствами обращения к своим слушателям, к немецкому народу. Речи-обращения на радио ВВС помогли Т. Манну быть ангажированным как личности, как писателю, как политическому деятелю. Его даже называли «вождем эмиграции». Лишенный Родины писатель, называет себя представителем «другой, лучшей Германии», тем, кто несет в себе настоящую немецкую культуру. За годы эмиграции Т. Манн ни на минуту не забывал о своей сопричастности к «хорошему» немецкому народу (в

противовес национал-социалистам), «хорошей» немецкой культуре, к «другой», «хорошей» Германии:

*„Mir hat die Fremde wohl getan. Mein deutsches Erbe habe ich mitgenommen. Ich habe aber auch von dem deutschen Elend dieser Jahre wahrhaftig nichts versäumt, wenn ich gleich nicht zugegen war, als in München mein Haus in Brüche ging. Man gönne mir mein Weltdeutschtum, das mir in der Seele schon natürlich, als ich zu Hause war, und den vorgeschobenen Posten deutscher Kultur, den ich noch einige Lebensjahre mit Anstand zu halten suchen werde.“ (Deutsche Hörer! 30. Dezember 1945).*

Речи на радио BBC – это 58 выступлений, среди которых комментарии военных событий, манифесты, политические выступления, полемики, эссе, сообщения. Все они представляют собой решительные и бескомпромиссные высказывания Т. Манна по поводу всего происходящего в Европе в современную ему эпоху. Речи комментируют, анализируют, драматизируют военные события. В них он открыто выражает свое отношение к войне и нацизму, подчеркивает моральную, военную и политическую несостоятельность оккупации Европы, которая оправдывала себя расовой идеологией.

Цель писателя – победа над противником путем достижения истины, утверждения общечеловеческих норм, целей и идеалов. Он стремится разоблачить «министерство просвещения рейха», национал-социалистическую пропаганду, которой удалось закодировать, усыпить и запугать собственное население. Тяжелая миссия – противостоять пропаганде Геббельса, которую день и ночь вещали радиостанции Германии о фюрере как национальном достоянии, восхваляя нацистский образ жизни, необычайный патриотизм, национализм и великие задачи, стоящие перед немцами, о том, что германский порядок обеспечит процветание наций. Одной из причин, по которой нацистам удалось прийти к власти, «фанатизировать» свой народ и повести его на войну под национал-социалистическими флагами, является, по словам Манна, искусно организованная дезинформация. Всеми средствами пропаганде Геббельса удалось внушить немцам, что вермахт непобедим и только вопросом времени является подчинение Германии всей Европы. Т. Манн ведет радио-войну против лживой риторики Геббельса, с национал-социалистическим жаргоном, который нагло «фальсифицирует» слово, бессовестно извращает язык, осознанно искажает правду. В июньской речи 1942 года он пишет об «осквернении слова, разума, приличия»:

*„Es ist die Verrücktheit, die eine verwirrte Welt hat absolut werden lassen und die nun die Macht hat zu jeder **Schändung des Wortes**, der gesunden Vernunft, des Menschenanstandes“ (Deutsche Hörer! Juni 1942).*

Его ненависть направлена в первую очередь против тех, кто непосредственно олицетворяет собой нацизм:

*„Seht euch die Galerie seiner Vertreter an, diese **Ribbentrop, Himmler, Streicher, Ley, diesen Goebbels**, ein weit aufgesperrtes Lügenmaul, den übel inspirierten Führer selbst und seinen **fetten, putzsüchtigen Groß-, Erz- und Reichs-***

*marschall des Großdeutschen Großraum-Reiches! Was für eine Menagerie!“  
(Deutsche Hörer! Juli 1941).*

Против всех них, против Гитлера и его порядка, направлена активная прямая вербальная агрессия Манна. Она проявляется в оскорблениях, враждебных замечаниях, угрозах, грубых требованиях, обвинениях.

Многие речи производят впечатление, будто Манн ведет личный спор с Гитлером, будто у него с ним личные счеты. Как известно, к бранным словам могут относиться как «сильные», «эмоционально-окрашенные» слова, так и вульгарные выражения, преследующие цель оскорбить некое лицо или группу лиц и представляющие собой, таким образом, негативное социальное действие.

Прямое целенаправленное вербальное оскорбление и унижение, выраженное в употреблении целых канонад бранных слов, их активное и смелое употребление являются одним из наиболее ярких и частотных языковых средств в речах. Они придают выступлениям резкий полемический и агрессивный тон. Вся вербальная агрессия направлена Т. Манном против Гитлера и его порядка. Причем инвективная лексика в речах является чрезвычайно разнообразной. Одно и то же бранное слово едва ли повторяется дважды. С каждым новым оскорблением Т. Манн стремится подчеркнуть новое качество порочности Гитлера. Так, интеллектуальную бедность фюрера подчеркивают «die hohle Null», «der Tropf», «dieser erbärmlich Intellekt», «ein fanatischer Idiot», «von dumpfen und böartigen Instinkten besessener Fanatiker», «kümmerlicher Geschichtsschwindler und Falschsieger». Моральную распушенность и преступную сущность подчеркивают «wütiger Kettenhund», «Mann des Schreckens», «Monstrum», «ein blödsinniger Wüterich», «der klägliche Schurke», «Unhold», «österreichischer Schmierkomödiant», die abstoßendste Figur». Паладинов Гитлера Т. Манн называет «Lüstlinge der Macht», «Hitler-Gesinde», «Zuhälter der Gewalt», «blutige Schmiertruppe und apokalyptische Lausbuben», «stupide Verbrecher», «Schänder und Schinder Europas».

С яростью он критикует и разоблачает речи фюрера. Так, в речи от 19 апреля 1945 года, которую он посвящает недавно скончавшемуся американскому президенту Ф. Рузвельту, он прямо обращается к Гитлеру:

*„Schande genug, du **stupider Völkermörder**, dass Der gehen musste und du noch lebst! Wie kommst du dazu, noch zu leben? Wo dieser - Geist wurde, bist du nur ein **Gespens**t. Verstecke dich eine Weile noch in dem Bergloch, das deine getreuen dir gruben! Deine Tage sind gezählt...“ (Deutsche Hörer! April 1945).*

Ещё в новелле «Марио и волшебник», написанной в 1929 году, в антифашистской речи 17 октября 1930 г. «Призыв к разуму» Т. Манн предостерегает от нацизма, указывает на фашизм как на гипнотизирующую силу, на его иррациональную, нечеловеческую и бесчеловечную природу. В своих речах на радио BBC Т. Манн как будто пытается освободить немецкого слушателя от гипноза гитлеровской пропаганды, открыть ему глаза на

происходящее, употребляя сравнения, которые не могут никого оставить равнодушным. Если проследить линию аргументации в речах-обращениях, можно ясно увидеть ключевые слова, называющие национал-социализм «дьявольской, иррациональной силой», «адам» (Hölle), а путь фашисткой Германии путем в ад (Höllenfahrt). Уже в ноябре 1941 года в своей речи он говорит:

*„Die Hölle, Deutsche, kam über euch, als diese Führer über euch kamen“ (Deutsche Hörer! November 1941).*

*„Der Inhalt, die neue Lehre und Tat, die Theorie und Praxis der nationalsozialistischen Revolution ist der **Bestialismus** – er allein...“ (Deutsche Hörer! Januar 1942).*

Т. Манн, как и другие современные ему писатели Клаус Манн, Карл Цукмайер, Бальдер Ольден, Лион Фойхтвангер и др. сравнивает нацистское государство с хорошо организованной, дьявольской машиной уничтожения с подвалами гестапо с адом, а Геббельса шефом пропаганды ада:

*„Denn das ist keine Politik und kein Staat und keine Gesellschaftsform, das ist **Bosheit der Hölle**, und der Krieg dagegen ist die heilige Notwehr der Menschheit gegen das schlechthin **Teuflische**“ (Deutsche Hörer! 15. Oktober, 1942).*

Разъясняя немецкому слушателю сущность нацистской идеологии, ее «дьявольскую хитрость», предупреждая об ее опасности, Т. Манн призывает в своих речах к восстанию:

*„Deutsche, rettet euch! Rettet eure Seele, indem ihr euren Zwingherrn, die nur an sich denken und nicht an euch, Glauben und Gehorsam kündigt!“ (Deutsche Hörer! Dezember 1940).*

*Und auf diesen läppischen Größenwahn, diese gottlose Überheblichkeit will man eine neue Ordnung gründen! (Deutsche Hörer! Oktober 1941).*

Вербальную агрессию может выражать и ирония. Исследователи творчества писателя называют его «великим ироником». Он развил своеобразную концепцию «эпической иронии» как одного из основных принципов современного реализма. Эпическая ирония – это ирония сердца, ирония, полная любви, это нечто великое, полное нежности к малому», – писал Т. Манн в статье «Искусство романа» в 1939 году. В этом проявляется «дух искусства», который должен вызвать у читателя или слушателя «интеллектуальную улыбку» [Mann 1960: 801]. Цитируя Гете, Т. Манн называет иронию «щепоткой соли, которая, приправляя пищу, позволяет насладиться ее подлинным вкусом» [Mann 1960: 801].

Конечно, ирония в речах отличается от иронии в художественных произведениях писателя. В речах – это ирония, которая является незавуалированным выражением презрения и ненависти к своим противникам. Цель ее дать обидную характеристику адресату, высмеять лицемерие, унижить, выразить критику, разоблачить человеческую натуру. Так, в речи от 27 ноября 1942 года он пишет следующие, проникнутые иронией строки:

*„Die Goebbels-Presse aber muss man nun die Flucht des Besiegten mit den Trümmern seines Heeres gegen Tripolis dem deutschen Publikum als einen herzerhebenden Meistersreich, ruhmestwürdiger als alle Siege, eine Leistung von geradezu epischem Witz darstellen und für ein im Dienste Hitlers erlittenes Mißgeschick*

*alle Großherzigkeit und Teilnahme der Geschichte in Anspruch nehmen. Liebe Schreiber, das geht nicht. Mit deutschen Niederlagen ist nichts anzufangen. Die Sache Hitlers ist auf den nackten, rohen Erfolg gestellt. Bleibt dieser aus, dann ist es rein gar nichts mehr mit dieser Sache [...], es ist auf keine Weise mehr Staat mit ihr zu machen“. (Deutsche Hörer! Dezember 1942).*

Сама специфика обращений по радио заключается в ряде преимуществ и особенностей. С одной стороны, это возможность обеспечить широкий охват аудитории и в то же время направить обращение к конкретной целевой аудитории, а также способность оказывать мощное воздействие на людей. Радио как СМИ очень хорошо подходит для этого. Не происходит отвлечение слушателя на посторонние или дополнительные компоненты, например, жесты и мимику. С другой стороны, речь по радио – это очень сложная задача для оратора, т.к. она должна произвести определенное воздействие на слушателя. В таких условиях особенное значение получают голос, интонация и языковые средства. Вербально-агрессивный акт оскорбления, употребление инвективной лексики, наименований лиц с подчеркнuto отрицательной характеристикой служит намеренному обострению проблемы, демонстрации резко противоположной позиции писателя, противопоставлению себя нацистскому режиму и его предводителю. Такой прием среди прочих позволяют Т. Манну оказать мощное воздействие на чувства и настроение своих слушателей, стать примером борьбы, а использование им своих сил и таланта в политической борьбе против нацизма заслуживает огромного уважения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Hoffschulte M. «Deutsche Hörer!» Thomas Manns Rundfunkreden (1940 bis 1945) im Werkkontext / M. Hoffschulte. – Münster: Verlag für Kulturwissenschaft, 2008.
2. Kurzke H. Thomas Mann. Epoche – Werk – Wirkung / H. Kurzke. – München: Verlag C. Beck, 1985.
3. Mann Th. Die Kunst des Romans / Gesammelte Werke in 13 Bänden. Reden und Aufsätze. – Frankfurt a. Main, 1960, 1974.
4. Weiss W. Thomas Manns Kunst der sprachlichen und thematischen Integration / W. Weiss. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1964. – 100 S.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

5. Mann Th. Deutsche Hörer! Radiosendungen nach Deutschland aus den Jahren 1940 bis 1945. Durchgesehene und erweiterte Neuauflage. – Frank./M. 1995.

### **VERBAL AGGRESSION IN THE SPEECHES OF THOMAS MANN ON BBC RADIO**

I. A. Snezhkova

Pacific State University, Khabarovsk

Speech by Thomas Mann on the radio, like the BBC, represent a decisive utterances of the great German writer about what is happening in Europe in contemporary age. T. Mann is waging a radio war against the false rhetoric of Goebbels. Active direct verbal aggression of Mann is directed against Hitler and his order.

**Key words:** *emigration, propaganda, anti-propaganda, radio war, impact, appeal, verbal aggression, invective vocabulary.*

*Об авторе:*

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

УДК 81.23

## **ЭВФЕМИЗМЫ И ЭВФЕМИСТИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*(на примере фрагментов из романов на английском языке  
и их переводов на русский язык)*

М.К. Трушина

Московский государственный областной университет, Москва

Статья посвящена сравнительному анализу употребления эвфемизмов и эвфемистических высказываний в педагогическом дискурсе в рамках русской и американской лингвокультур. Исследование проводится на материале американских романов о школе и их переводов на русский язык.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, педагогический дискурс, дискурс-анализ, сравнительное языкознание, эвфемизация, перевод.

Педагогический дискурс в первую очередь – это деятельность учителя, направленная на руководство деятельностью учащихся и на передачу им знаний. Однако круг коммуникативных задач учителя не ограничивается проведением уроков, а педагогический дискурс включает в себя разнообразные типы коммуникативного взаимодействия и общение «учитель-ученик» лишь один из них [Ежова 2007].

Педагогический дискурс принято анализировать по таким параметрам как: цель, участники, образовательная среда, содержательная составляющая, условия общения, стилистическая специфика педагогического взаимодействия. В ходе анализа педагогического дискурса учитываются также такие факторы как стратегия поведения участников дискурса, коммуникативная доминанта, учет социально, культурно, личностно значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации [Ежова 2007].

В рамках педагогической коммуникации преподаватель сталкивается с необходимостью говорить с учениками/студентами на спорные, деликатные темы, требующие особого оформления. Для избегания коммуникативного дискомфорта в ходе общения могут потребоваться особые смягчающие средства и соответствующая коммуникативная стратегия – эвфемизация речи [Никитина 2015: 14]. Умение использовать эвфемизацию в ходе осуществления педагогической деятельности является немаловажным для

преподавателя как школы, так и ВУЗа.

Поговорим о том, когда в ходе педагогической деятельности стоит прибегать к эвфемизации. Для начала выделим традиционные темы, которые считаются «сложными» при общении со школьниками.

1) Сделать замечание, сказать, что то, что ученик сделал плохо, неправильно: изначально цель замечания – мотивировать ребенка исправиться, показать ему, что такое поведение по тем или иным причинам неприемлемо. К этому разделу можно отнести такие темы как: интеллектуальные способности, нарушение правил в ходе обучения (списывание, нерегулярное выполнение заданий), социально неприемлемое поведение (воровство, грубость) [Никитина 2015: 14-15].

Но нередко прямое обвинение вызывает защитную реакцию и школьник лишь замыкается в себе, стараясь отгородиться от внешней «угрозы». Не стоит забывать, что осуждать стоит неправильный поступок, а не самого ребёнка. В тоже время, если сказать слишком мягко, он либо не осознает серьезности проступка, либо решит, что он – «хозяин положения» и станет меньше уважать уступчивого преподавателя.

2) Сказать о чем-то пугающем/неприятном, например, о смерти, болезни (физической или психической), физических недостатках или физиологических проблемах (излишний или недостаточный вес, неприятный внешний вид и т.д.) [Никитина 2015: 14-15].

Нередко сами учителя или родители в такой ситуации испытывают растерянность, не и говоря уже о детях школьного возраста. Здесь важно не «переиграть»: если сказать слишком прямо, а ребенок к этому не готов, разговор может напугать, а то и оставить душевную травму. Если же прибегнуть ко лжи про «уснувшего хомячка» или сложным эвфемизмам, есть риск потерять доверие юного собеседника – ведь такая ложь рано или поздно вскрывается, а ее последствия могут сказываться еще очень долгое время.

3) Рассказать о взаимоотношениях полов.

Период полового созревания один из самых сложных в воспитании детей. Различные иносказательные объяснения подходят только для детей дошкольного возраста, когда реалистичное объяснение ребенку не понятно, а физиологическая сторона вопроса может вызвать отторжение. Но вот рассказывать подобные «сказки» подростку просто опасно: в конце концов школьник начнет искать иные источники информации, кроме учителей и родителей, а полученная от ровесников или в интернете информация не всегда отличается достоверностью, она может оказаться даже вредна.

4) Разговоры на личные темы, такие как особенности внешности, состав и социальное положение семьи, вероисповедание и т.д.

Вторжение в зону личного всегда сопряжено в большим количеством рисков: одно неосторожное слово может значительно затруднить комму-

никацию с собеседником. Однако иногда преподавателю, особенно, школьному учителю, приходится вмешаться в жизнь ученика, чтобы помочь или же разрешить конфликт, возникший в рамках образовательного процесса. В таком случае стоит учитывать не только общепринятые темы, являющиеся коммуникативным табу, но и индивидуальные запреты на обсуждение тем, определённых личным опытом и личностью собеседника-ученика [Никитина 2015: 21].

Обратимся к лингвокультурному аспекту эвфемизации. В американской коммуникативной культуре, как в любой другой, есть свои табу и ограничения. Не принято говорить о различиях в социальном статусе, о чужом или своём заработке (хотя этот запрет часто нарушается в межличностном общении) [Тараскина 2014], ментальных расстройств и других заболеваний. Американцы, как и англичане, стараются не касаться тем, которые могут привести к разногласиям, стать причиной спора – именно поэтому разговоры о политике и религии табуированы в личном общении [Салимова 2017]. Также не рекомендуется задавать вопросы личного характера, касающиеся семейного положения, академической успеваемости детей, отношений и т.д. [Тараскина 2014]. Как следствие перечисленных выше коммуникативных табу американской лингвокультуры, стоит отметить, что в ней также под запретом оказываются прямые замечания – это касается и замечаний родителей или учителей детям, и замечания, например, начальника подчинённым, что для представителей русской лингвокультуры весьма необычно: в рамках русской традиции, скорее, не принято высказывать прямую похвалу. В то же время, русскому коммуникативному поведению свойственна склонность к спорам (нередко сопряжённым с желанием показаться сведущим, доказать свою правоту) и разговорам на личные темы [Стернин 2006: 139-146]. Таким образом, немаловажную роль в разделении явлений на приличные/неприличные играет культурологический аспект.

В ходе нашего исследования были проанализированы 18 фрагментов, содержащих эвфемизацию, из романа Бел Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз» и 20 фрагментов из романа Гэри Шмидта «Битвы по средам», а также их переводы на русский язык. Рассмотрим несколько примеров.

*There are many schools worse than this (the official phrase is "problem-area schools for the lower socioeconomic groups") and a few better ones (Kaufman 1968: 105).*

*Есть множество школ хуже нашей (официально это называется: «проблема площади в школах для низших социально-экономических групп населения») и гораздо меньше таких, которые лучше (Кауфман 2010: 140).*

Рассматриваемый фрагмент содержит классическое словосочетание-эвфемизм *problem-area schools for the lower socioeconomic groups*. Нередко

эвфемизмами становятся более длинные по количеству слов, чем заменяемое слово/словосочетание, запутанные по смыслу словосочетания [Burridge 2012: 7-9]. За этим выражением скрывается неприглядная действительность: речь идёт о школах для детей из малообеспеченных семей, расположенных в неблагополучных районах. Несмотря на неточность в переводе (*проблема площади в школах для низших социально-экономических групп населения*), в русскоязычной версии текста данный эвфемизм остаётся эвфемизмом, возможно, даже в большей степени, чем оригинальный текст, так как в русском языке такие сложные выражения-замены до недавнего времени встречались нечасто.

*Under-achievers, non-academic-minded, slow, disadvantaged, sub-paced, non-college-oriented, underprivileged, non-linguistic, intellectually deprived, and laggards—so far, I've counted more than ten different euphemisms for "dumb kids"! (Kaufman 1968: 134).*

*Неуспевающих, недоразвитых, замедленных, бесперспективных, тугодумов, не способных к языкам, интеллектуально неполноценных, неподдающихся, лишенных возможностей и лентяев – пока что я насчитала больше десяти эвфемизмов для учеников попросту тупых (Кауфман 2010: 172).*

Главная героиня романа Сильвия Баррет считает эвфемизмы обманом, которому не место в школе. В письме подруге она перечисляет выражения, связанные с академическими способностями учеников. Стоит отметить, что с распространением политкорректности такие эвфемизмы становятся все сложнее и все быстрее сменяют друг друга: одно из свойств эвфемизмов – недолговечность [Ларин 1961: 110-111]. Денотат с отрицательной оценочной составляющей со временем проступает через пелену «нейтрального» эвфемизма и требует новых слов-заместителей. При переиздании изменился тон отрывка: использованные при переводе лексемы являются скорее дисфемизмами, чем эвфемизмами, так как не затемняют, а скорее подчеркивают негативную суть явления, о котором идёт речь.

*(...) but if the score was 50-50 and with more **colored teachers** then maybe it would tip the scale the other way (...).*

*Mr. X (Kaufman 1968: 464).*

В четырех из включенных в подборку фрагментах встречается американский эвфемизм *color* (на момент написания книги это слово выступало в качестве более-менее нейтрального наименования представителей всех рас, кроме европеоидной, в США; в настоящее время эвфемизмом не считается). Всего таких эпизодов в романе 10.

В переводе 1967 года всегда переводится как «негр», так как традиционно в русском языке это просто название расы, оскорбительного подтекста слово не несёт.

*(...) но если бы счет был 50 на 50 и больше **учителей-негров**, можно было бы сравнивать.*

*(...)*

*Мистер Икс* (Кауфман 2010: 518).

Однако в трех из четырех случаев в обновлённом переводе используются эвфемизмы «цветной», «чернокожий» и «темнокожий», что свидетельствует, возможно, о влиянии глобализации: современные российские СМИ, вслед за своими западными коллегами, стараются избегать прямых наименований рас, чтобы избежать непреднамеренного оскорбления их представителей.

*В этой школе примерно 65 к 35 в пользу белых, но если бы счет был 50 на 50 и больше темнокожих учителей, можно было бы сравнить. (...)*

*Мистер Икс* (Кауфман 2016: 227).

В следующем фрагменте эвфемистическим высказыванием становится обращение в ходе (6). Миссис Бейкер хочет побыть одна на перемене и проветрить класс. Холлинг не хочет идти на перерыв, так как ему мерещится некий заговор со стороны учительницы и/или старших ребят. Ученик упорно не хочет уходить из класса, а учительница начинает терять терпение: ведь, по сути, он тратит её время, отведённое на отдых. В то же время, просто выгнать Холлинга из класса она не имеет права, поэтому прибегает к эвфемистическому высказыванию, смысл которого доходит до ученика через интонацию.

Mrs. Baker: (1) Why don't you go out for lunch recess? (2) Everyone else is gone.

Holling: (3) I thought I'd read in here.

Mrs. Baker: (4) Go out for recess.

Holling: (5) I'm comfortable here.

Mrs. Baker: (6) *Mr. Hoodhood* (Schmidt 2007: 12).

В переводе эвфемизация снимается за счёт появляющегося в словах автора наречия «угрожающе»:

Миссис Бейкер: (1) Почему вы не идёте на перемену, мистер Вуддуд? (2) Все уже на улице.

Холлинг: (3) Да я хотел тут, в классе, почитать.

Миссис Бейкер: (4) Идите отдыхать.

Холлинг: (5) Так я и тут отдыхаю.

Миссис Бейкер: (6) *Мистер Вуддуд!* (Шмидт 2015: 21).

К эвфемистическим высказываниям прибегает и директор Камильской средней школы, мистер Гвареччи. В целом ему свойственна авторитарность в речи, он склонен различными способами напоминать собеседнику-ученику о разнице в их социальном статусе. Ниже представлен фрагмент диалога, в котором директор школы отправляет с Холлингом служебную записку для миссис Бейкер, причём содержание данного послания напрямую касается Холлинга.

Mr. Guareschi: (1) Return this to her. (2) The envelope had better be sealed when she receives it. I will make a point of inquiring about it (Schmidt 2007: 22).

Мистер Гвареччи: (1) Передашь сам. (2) Конверт должен остаться

запечатанным. Я проверю (Шмидт 2015: 32)

В оригинальном тексте вслед за просьбой передать конверт миссис Бейкер следует два предложения, выдержанных в формальном тоне. В качестве средства эвфемизации используются грамматические конструкции, нехарактерные для разговорной речи. За этими развернутыми предложениями скрывается «не открывай конверт по дороге, я проверю, дошёл ли он в целости», но для поддержания дистанции «директор-ученик» используется эвфемистическое высказывание. Истинный смысл слов очевиден для Холлинга, здесь эвфемизация используется не столько для маскировки, сколько для того, чтобы через лексико-грамматические средства утвердить и подчеркнуть свою власть (кажущуюся или реальную) над учениками и школой. В целом, эвфемистическое высказывание как коммуникативная стратегия в рассматриваемом эпизоде оправдывает себя: директор производит желаемое впечатление на ученика.

В переводе же эвфемизация уходит, а реплики мистера Гвареччи заметно упрощаются. Возможно, это связано с влиянием русскоязычной педагогической традиции: давая поручение ученику, директор изложит суть дела коротко и ясно, без риторических излишеств, могущих привести к двусмысленности. Положение директора как раз подчеркивается правом отдавать прямые указания. Следовательно, с точки зрения русского языка, эвфемистическое высказывание не является оптимальной коммуникативной стратегией в подобных ситуациях.

Несмотря на то, что большая часть эвфемизмов и эвфемистических высказываний в романе «Битвы по средам» встречаются в диалогах между школьниками и взрослыми, иногда и в разговоре со сверстниками приходится прибегнуть к замене. Рассмотрим фрагмент диалога между Холлингом и его одноклассником, Данни.

Danny: (1) That sounds all right. (2) So you get to fight for them, like a knight who's their champion?

Holling: (3) Yes.

Danny: (4) And you get to wear armor and *stuff like that*.

Holling: (5) *Stuff like that* (Schmidt 2007: 82).

Холлинг участвует в любительской постановке пьесы Шекспира «Буря». Ему досталась роль духа – Ариэля, которого в постановках часто интерпретируют как фею, и костюм у него соответствующий. Холлинг очень не хочет, чтобы кто-то из одноклассников узнал об этом, так как боится быть осмеянным. Когда друг начинает расспрашивать о роли и костюме, он всячески пытается скрыть тот факт, что он вынужден играть духа-защитника, нарядившись в желтые колготки с перьями. В силу религиозных убеждений, а также нежелания позже быть уличенным во лжи, Холлинг использует словосочетание с размытой семантикой *stuff like that*, чтобы избежать необходимости подробнее рассказать о своем костюме. При переводе эвфемизация в данном фрагменте сохраняется (выделено

курсивом).

Данни: (1) Прикольно. (2) Значит, ты сражаешься за них, как верный рыцарь?

Холлинг: (3) Ага.

Данни: (4) И на тебе рыцарские доспехи, латы и *тому подобное*?

Холлинг: (5) *Тому подобное* (Шмидт 2015: 105).

Слова и словосочетания с диффузной семантикой (например, *тому подобное*) – распространённый способ эвфемизации [Крысин 2000: 400]. Использование эвфемизма помогло Холлингу избежать и насмешек одноклассников, и необходимости лгать: собеседник не заподозрил, что мальчик пытается что-то скрыть.

Аналогичным образом были проанализированы все фрагменты из обоих романов, вошедшие в нашу подборку (всего 38 цитат из романов «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Бел Кауфман и «Битвы по средам» Гэри Шмидта), и их переводы на русский язык.

На основе проведённого анализа можно сделать ряд выводов:

1) В 70% случаев при переводе эвфемизация не сохраняется. Это может быть обусловлено русскоязычной педагогической традицией, а также различиями в формулах вежливости: там, где в английском языке приказ замаскирован под вежливый вопрос, русскому языку более свойственно прямое и чёткое указание.

2) Почти все примеры, которые удалось найти, были взяты либо из диалогов между школьниками и взрослыми, либо из выдержек из официальных школьных заявлений, но не из разговоров детей или взрослых между собой. Это, вероятно, связано с тем, что подростки более откровенны между собой, а к заменам прибегают скорее из страха оказаться в неловком положении.

3) Отдельно стоит отметить, что примерно в 70% случаев эвфемистическое высказывание как коммуникативная стратегия полностью себя оправдывает, лишь в нескольких случаях употребление эвфемистического высказывания приводит к непониманию. Кроме того, в ряде случаев эвфемизация служит цели маскировки неприятной действительности (например, первый фрагмент из романа «Вверх по лестнице, ведущей вниз»).

Результаты проведённого исследования могут быть использованы как на уроках по иностранному языку и лингвострановедению, так и на занятиях по педагогике, педагогической этике и методике преподавания, так как знание распространённых эвфемизмов и умение грамотно использовать эвфемизацию как коммуникативную стратегию в ходе образовательного процесса может существенно облегчить жизнь педагога, особенно, начинающего.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его моделирование [Электронный ресурс] /

- Т.В. Ежова. // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.
2. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия. Коллективная монография. / В.Л. Воронцова, М.Я. Гловинская [и др.]. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 384-407.
  3. Ларин Б.А. Об эвфемизмах / Б.А. Ларин // Проблемы языкознания. – Л., 1961. – С. 101-114.
  4. Никитина А.М. Эвфемизмы в речи учителя как средство гармонизации педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.М. Никитина; Московск. пед. гос. ун-т. – М.[б.и.], 2015. – 24 с. – На правах рукоп.
  5. Салимова Г.Н. Тематические табу в английской лингвокультуре / Г. Н. Салимова // Тамбов: Грамота. – 2017. – № 7(73): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 154-158.
  6. Самохина Т.С. Они и мы. Америка, Англия и Россия / Т.С. Самохина. – М.: Р.Валент, 2012. – 216 с.
  7. Тараскина Я.В. К вопросу о содержании иноязычного вузовского образования на современном этапе / Я.В. Тараскина // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2014. – №1-1. – С.46-50.
  8. Burrige K. Euphemism and Language Change: The Sixth and Seventh Ages [Электронный ресурс] / K. Burrige // Lexis [Online], 7 2012, Online since 25 June 2012. – URL: <http://journals.openedition.org/lexis/355>.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз / Б. Кауфман; пер. с англ. Е.В. Ивановой и С.М. Шайкевич. – СПб.: Азбука Классика. – 2010. – 288 с.
- Кауфман Б. Вверх по лестнице, ведущей вниз / Б.Кауфман; пер. с англ. Ю.И. Жуковой (предисловие), Е.В. Ивановой и С.М. Шайкевич. – 2-е изд., – М.: Albus Corvus. – 2016. – 352 с.
- Шмидт Г.Д. Битвы по средам / Г.Д. Шмидт. – М.: Розовый жираф. – 2015. – 324 с.
- Kaufman B. Up the Down Staircase [Электронный ресурс] / B. Kaufman. URL: <https://www.e-reading.mobi/book.php?book=100741>
- Schmidt G.D. The Wednesday Wars / G.D. Schmidt. HMH Books for Young Readers. – Reprint edition. – 2009. – 272 p.

### EUTHEMISMS AND EUTHEMISTIC STATEMENTS IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

*(on the example of fragments from novels in English and their translations into Russian)*

M.K. Trushina

Moscow State Regional University, Moscow

This article is devoted to comparative analysis of use of euphemisms and euphemistic statements in pedagogical discourse in the framework of the Russian and American linguocultures. The study is conducted on the material of American school novels and their translations into Russian.

**Key words:** *cultural linguistics, pedagogical discourse, discourse analysis, comparative linguistics, euphemization, translation.*

*Об авторе:*

ТРУШИНА Мария Константиновна – аспирант кафедры теории язы-

ка и англистики Московского государственного областного университета, старший преподаватель кафедры контрастивной лингвистики Московского педагогического государственного университета, *e-mail*: trushinam@mail.ru.

УДК 81'23:81'27

## **СТЕРЕОТИП И ПРОТОТИП: ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ**

И.Н. Щекотихина

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел

В статье рассматриваются различные точки зрения на природу стереотипа и прототипа с целью выявления их общих и различительных характеристик. Излагается понимание стереотипа в общей системе ментальных структур, носящих прототипический характер.

*Ключевые слова:* стереотип, стереотипный, виды стереотипов, прототип, прототипный, прототипический, категоризация.

В предыдущих публикациях о природе стереотипа [Щекотихина 2008а, 2008б], рассматривая вопрос о структурно-содержательных и функциональных отличиях стереотипа от концепта, мы подчеркивали тот факт, что многие исследователи обращают внимание на выраженный эмоционально-оценочный (эмоционально-ценностный) характер стереотипа, формирующий определенную поведенческую установку. Данная характеристика нередко указывается в числе прочих и при разграничении стереотипа и прототипа как способов категоризации действительности. Изучим этот вопрос более детально.

Исследуя особенности способов категоризации социальной действительности, Д.М. Полев приходит к следующим выводам. Прототип – это эмоционально нейтральный образ, представляющий наиболее существенные признаки, присущие «лучшим» представителям категории, и формируемый только на основе собственного опыта (непосредственного восприятия объекта) путем многократного наблюдения. Стереотип, в свою очередь, может основываться на логических категориях, фигурировать в форме знания об объекте. Он содержит признаки, общие для всех членов категории, обязательно включает эмоционально-оценочный компонент. Он может формироваться на основе однократного запечатления объекта и даже без непосредственного его восприятия, т.е. в результате трансляции между членами социальной группы. Формированию прототипа способствуют измененные варианты объекта и ситуации, которые его уточняют, в то время как стереотип формируется на основе повторяющихся объектов и ситуаций. Динамика развития прототипа идет по линии усложнения струк-

туры (увеличения числа ключевых признаков). Стереотип же, напротив, подвергается все большей схематизации. В отличие от стереотипа прототип может изменяться, но не может исчезнуть. Функциональная специфика прототипа проявляется в том, что прототипная категоризация происходит на основе анализа динамичного комплекса признаков, после накопления их достаточного количества для идентификации гештальта. Учитывается степень выраженности различных признаков. «Ключом» для одинаковой категоризации объектов могут служить разные сочетания признаков, каждая ситуация категоризации уникальна. Стереотипная категоризация осуществляется на основе идентификации ярких, внешне легко опознаваемых признаков по принципу «есть – нет». «Ключом» для одинаковой категоризации объектов является стабильный, жёстко заданный комплекс признаков [Полев 2009].

Таким образом, понятие прототипа связывается с такими характеристиками, как эмоциональная нейтральность, выделение наиболее существенных (наиболее репрезентативных) признаков, формирование на основе непосредственного знакомства с объектом, гибкость и открытость для уточнения и усложнения. Стереотипу приписываются такие свойства, как обязательность эмоционально-оценочного компонента, влияющего на выбор высвечиваемых в образе признаков, формирование на основе опосредованного знания, жесткость и стабильность.

Данный перечень отличительных характеристик представляется вполне логичным при соответствующей трактовке рассматриваемых понятий. Следует также обратить внимание на то, что исследователи довольно часто подчеркивают факт упрощенного и утрированного представления стереотипом характеристик объекта. В основе подобного представления могут лежать заблуждения, случайные наблюдения, ошибочные обобщения, формирующие «иллюзорные корреляции» (термин Д.Л. Гамильтона и Р.К. Гиффорда [Hamilton 1976]). В этой связи в социологии, в частности, предлагается размежевание стереотипов как продуктов ложных обобщений и социотипов как стереотипов, основанных на фактических наблюдениях [Triandis 1994], по сути, социальных прототипов.

Однако понятие стереотипа в самом общем виде выходит за рамки исследования социальных объектов. Кроме того, каждое из понятий имеет различные толкования, что обуславливает возможность разных вариантов соотнесения данных понятий.

Так, Н.И. Семечкин считает, что стереотипы, подобно другим когнитивным схемам, могут включать в себя самые разнообразные сведения — от негативных до позитивных (в том числе и нейтральные) [Семечкин [http](#)]. Подобное мнение высказывается Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой [Гришаева 2007]. Иначе говоря, стереотипы могут просто констатировать, что какие-то качества являются более характерными для той или иной

группы (категории).

Х. Патнэм использует термин «стереотип» для обозначения общепринятых представлений, отражающих совокупность свойств, референциально закрепленных за типичным представителем вида [Putnam 1975, Патнэм 1999]. Ученый полагает, что «именно такое общепринятое представление связано со словами «тигр», «золото», и более того, это единственная доля истины в трактовке значения как понятия» [Патнэм 1999: 207]. При этом отмечается, что стереотипы могут быть неточными. Такое понимание стереотипа близко к тому, что Лакофф называет идеализированными когнитивными моделями [Lakoff 1987].

В когнитивно-семиологическом описании социокультурные стереотипы соотносимы с понятием прототипа (по Э. Рош), в связи с чем социокультурный стереотип понимается как «некий эталонный член категории, в котором воплощены наиболее характерные ее признаки» [Алефиренко 2010: 423].

Высказывается мнение, что прототип может принимать разные формы и иметь различную природу. Так, Н.Н. Болдырев отмечает, что «в качестве прототипов могут выступать типичные примеры, социальные стереотипы, идеалы, образцы, метонимические и частные модели (подкатегории), наиболее характерные примеры» [Болдырев 2014: 129]. Ученый обращает внимание на двоякость толкования понятия прототип: психологическое и собственно когнитивное. С психологической точки зрения, прототипом признается «лучший образец категории», «наиболее явный член категории», «выделяющийся образец», «наилучший представитель категории», «центральный или типичный элемент категории» [Лакофф 1988, Rosch 1978, Brown 1990, Tversky 1990]. В собственно когнитивном понимании, прототип – это ментальная репрезентация, или когнитивный ориентир категории: какой-либо образ, схема, идеал, стереотип, набор общих характеристик, гештальт [Лакофф 1988, Rosch 1975, Coleman 1981 и др.].

М.В. Долгова, опираясь на идеи Н.Н. Болдырева, объединяет понятия стереотипа, типичного примера, образца (эталона) и идеала в категорию типизированных представлений [Долгова 2011].

Е. Бартминьский выделяет несколько разновидностей стереотипов, а именно: образы (такой, какой есть), образцы (такой, какой должен быть), мифологические представления (такой, какой может быть) и идеологические представления (такой, какой может и должен быть) [Бартминьский 2005].

Е.Л. Вилинбахова рассматривает в разряде стереотипов: образы (представления о типичном объекте / ситуации), образцы (представления об образцовом объекте / ситуации), эксцессы (представления о конкретном объекте / ситуации, который связывается с категорией, но не принадлежит ни к узусу, ни к прескриптивной норме), а также стереотипы-примеры (во-

площение любой из трёх разновидностей в представлении о конкретном персонаже / ситуации). В качестве основной разновидности стереотипов называется стереотип-образ [Вилинбахова 2011].

В целом этот краткий экскурс в состояние вопроса показывает, что границы между рассматриваемыми понятиями довольно размыты. Стереотипы не обязательно понимаются как ложные обобщения, характеризующиеся ярко выраженной эмоциональностью и оценочностью и формируемые исключительно в процессе социального научения.

В этой связи, используя рассматриваемые понятия для их же объяснения, можно предположить, что категория стереотипных представлений – это прототипическая категория, устроенная по принципу ядра и периферии, где наблюдается градация в степени выраженности тех или иных признаков. Стереотип в классическом понимании (обобщенное, упрощенное, искаженное, оценочное представление/суждение) можно трактовать как центральный член (прототип) этой категории. Однако такое понимание не исчерпывает всего многообразия хранимых в сознании «твердых отпечатков» воспринимаемого мира, которые, по сути, также представляют собой ментальные репрезентации с нечеткими границами.

Будучи концептуальным образованием, стереотип является продуктом познания как отражения характеристик внешнего мира и его составляющих, так и «состояний» самого познающего мир субъекта (мнений, оценок, установок, мотивов, целей, ценностных ориентаций и т.п.). В зависимости от онтологической природы объекта (референта), от того, какие его свойства акцентируются, какое отношение они вызывают, выделяют стереотипы разного рода: отражающие объективные свойства референта, эксплицирующие эмоционально-оценочные реакции и/или ценностные ориентации, выражающие некоторое суждение, определяющие стратегию поведения и т.д.

В литературе, в частности, выделяются стереотипы мышления (стереотипы-образы и стереотипы-оценки) и стереотипы поведения [Гусякова 1990], стереотипы-представления (стереотипы-образы и стереотипы-ситуации) и стереотипы-поведения [Красных 2002], мыслительные картинки (портретные образы), фреймы (образы локусов), сценарии (образы действий) [Долгова 2011].

Разграничивая стереотипы-представления и стереотипы-поведения, В.В. Красных указывает на то, что первые выполняют предикативную функцию, т.е. определяют то, что следует ожидать в той или иной ситуации (диктуют набор предсказуемых ассоциаций), вторые предписывают то или иное поведение (действия, которые следует осуществлять). Между тем исследовательница отмечает, что стереотипы-ситуации (как разновидность стереотипов-представлений) включают в себя и предсказуемое, ожидаемое поведение, т.е. определяют стереотип поведения (например, стерео-

тип-ситуация: *транспорт* → *билет*; стереотип поведения: обращение к ближайшему пассажиру «*Пробейте / Прокомпостируйте / Передайте, пожалуйста*» и т.д.) [Красных 2002: 178-180]. Как отмечает В.И. Карасик, «стандартная схема действий производна от типичных ассоциаций, сначала человек определяет признаки объекта, а затем строит свое поведение по отношению к нему. В реальности эти этапы стереотипизации неразрывно связаны» [Карасик 2009: 183].

Мы, в свою очередь, полагаем, что стереотип вообще как «наивная теория» объекта (по Е. Бартминьскому) – это комплекс взаимосвязанной информации, который может актуализироваться в разной форме (чувственный образ, суждение, вербальная или невербальная поведенческая реакция и т.п.). Например, типичный атрибут образа советского интеллигента – *шляпа*. Одно из распространенных суждений/мнений: «*Интеллигент – воспитанный, культурный человек*». Стереотипная реакция на человека в шляпе, не оправдавшего связанные с данным образом и суждением ожидания: «*А еще в шляпе!*».

В целом, следует заключить, что стереотипы проявляют себя на разных уровнях психической активности (образном, мыслительном, эмоциональном, мотивационном и т.п.) и формируются не только в сфере содержания ментальных репрезентаций, но и в области операционально-действенного обеспечения различных видов деятельности, что проявляется в образовании разного рода автоматизмов. В данном случае речь идет о типичных (стандартных, шаблонных) действиях, стратегиях, операциях, процедурах, сценариях, программах и т.п., выполнение которых происходит привычным способом, т.е. по «проторенному маршруту».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Языковые стереотипы русского этнокультурного пространства / Н. Алефиренко // *Przegląd Wschodnioeuropejski*. – 2010. – №1. – S. 405-424.
2. Бартминьский Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике: [пер. с пол.] / Е. Бартминьский; [сост. и отв. ред. С.М. Толстая]. – Москва: Индрик, 2005. – 527 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций / Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. Ассоциация лингвистов-когнитологов. Изд. 4-е, испр. и доп. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – 236 с.
4. Вилинбахова Е.Л. Модели репрезентации стереотипов в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.Л. Вилинбахова; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 2011. – 21 с. – На правах рукоп.
5. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 336 с.
6. Гусякова Л. Что такое стереотип и надо ли с ним бороться? / Л. Гусякова // *Покушение на незыблемое или...?: Стереотипы социально-политического сознания и перестройка* / Под ред. Т. Шмелевой. Барнаул, 1990. – С. 5-8.
7. Долгова М.В. Языковая объективация типизированных представлений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.В. Долгова; Воронежский гос. ун-т. – Воро-

- неж [б.и.], 2011. – 23 с. – На правах рукоп.
8. Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
  9. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
  10. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 12-51.
  11. Патнэм Х. Философия сознания / Х. Патнэм / Пер. с англ. Л. Б. Макеевой, О. А. Назаровой, А. Л. Никифорова; предисл. Л. Б. Макеевой. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 240 с.
  12. Полев Д.М. Эталон, прототип и стереотип как механизмы восприятия человека человеком / Д.М. Полев // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. – 2009. – № 18. – Серия «Психология». – Вып. 5. – С. 19-25.
  13. Семечкин Н.Н. Социальная психология на рубеже веков: истории, теория, исследования (Ч. 1) [Электронный ресурс] / Н.Н. Семечкин. – Владивосток: Издательство Дальневосточного ун-та, 2001. – URL: <http://window.edu.ru/resource/018/41018/files/dvgu139.pdf>
  14. Щекотихина И.Н. Стереотип: аспекты и перспективы исследования / И.Н. Щекотихина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Серия филология, 2008. – № 5 (19). – С. 69-80.
  15. Щекотихина И.Н. Стереотип и концепт: к вопросу об особенностях структуры / И.Н. Щекотихина // Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Международн. сб. научн. трудов. – Вып. 8. – М., Пятигорск: Пятигорский гос. лингв. ун-т, 2008. – С. 161-166.
  16. Brown С.Н. A Survey of Category Types in Natural Language / С.Н. Brown // Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization. – Oxford: Routledge, 1990. – P. 17-47.
  17. Coleman L. Prototype Semantics: The English Word “Lie” / L. Coleman, P. Kay // Language. – 1981. – Vol. 57. – № 1. – P. 26-44.
  18. Hamilton D.L. Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments / D.L. Hamilton, R.K. Gifford // Journal of Experimental Social Psychology. – 1976. – Vol. 12. – № 4. – P. 392-407.
  19. Lakoff G. Women, fire and dangerous things / G. Lakoff. – Chicago, London: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
  20. Putnam H. Mind, Language and Reality. Philosophical Papers / H. Putnam. – Vol. 2. – Cambridge, MA: Cambridge Uni. Press, 1975. – 475 p.
  21. Rosch E. Cognitive Representation of Semantic Categories // Journal of Experimental Psychology: General. Vol. 104. No. 3. 1975. P.192-233.
  22. Rosch E. Principles of Categorization / E. Rosch // Cognition and Categorization. – Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum, 1978. – P. 27-48.
  23. Rosch E. Family resemblances: Studies in the internal structure of categories / E. Rosch, C.B. Mervis // Cognitive Psychology. – 1975. – Vol. 7. – P. 573-605.
  24. Triandis H.C. Culture and Social Behavior / H.C. Triandis. – N.Y.: McGraw-Hill, Inc., 1994.
  25. Tversky B. Where Partonomies and Taxonomies Meet / B. Tversky // Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorization. – Oxford: Routledge, 1990. – P. 334-344.

## **STEREOTYPE AND PROTOTYPE:**

## **PROBLEM OF DIFFERENTIATION**

I.N. Shchekotikhina

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

The paper studies different points of view on the nature of stereotype and prototype aiming at revealing their common and distinctive features. The notion of stereotype is interpreted in the context of other mental structures with prototype character.

***Key words:** stereotype, stereotyped/stereotypical, kinds of stereotypes, prototype, prototypical, categorization.*

*Об авторе:*

ЩЕКОТИХИНА Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой английского языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail:* shchekotikhina69@mail.ru



## **Переводоведение**

*Е.О. Героник*

*А.Д. Горева*

*Д.А. Журавлёва*

*Д.В. Захарова*

*А.Н. Клепиков*

*Т.А. Маркова*

*Л.С. Наградова*

*М.В. Норец*

*В.Л. Попова*

*Л.Д. Рогинская*

*И.В. Самарина*

*О.Г. Скидан*

*И.В. Томашевская*



УДК 81

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ**

Е.О. Героник, И.В. Самарина

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Иноязычные вкрапления стали неотъемлемой частью современной туристической рекламы. Статья посвящена описанию термина «иноязычное вкрапление», анализу способов перевода иноязычных вкраплений в англоязычных и испаноязычных рекламных текстах туристической тематики. В ходе работы над статьей использовался описательный метод и метод контекстуального анализа.

*Ключевые слова:* иноязычное вкрапление, способы перевода, транслитерация, транскрипция.

Иноязычные вкрапления являются важной частью возникновения современного англоязычного и испаноязычного рекламного туристического дискурса, несмотря на то, они не являются в прямом смысле элементами данных языков. Именно в связи с этим иноязычные вкрапления и могут стать предметом исследования.

Понятие «иноязычное вкрапление» было предложено А.А. Леонтьевым и В.Г. Костомаровым, которые также выделяли 16 типов данных вкраплений. К ним исследователи относили такие разнообразные феномены как употребление русских слов с нарушением семантики, и случаи передачи «инострannого акцента», и варваризмы [Костомаров 1966: 60-68].

Л.П. Крысин определяет иноязычные вкрапления как «незамкнутые группы слов, употребление которых обусловлено степенью знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи». Использование иноязычных вкраплений в речи может быть обусловлено тематикой, необходимостью описания реалий той страны, на чьем языке вводится вкрапление. Также употреблений вкраплений может быть объяснено стилистическими и жанровыми факторами [Крысин 1968: 47].

Наиболее полное, по нашему мнению, определение иноязычным вкраплениям дают С.Влахов и С.Флорин, характеризуя их как «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учености, иногда — оттенка комичности или иронии» [Влахов 1980: 263].

Рассматривая способы передачи иноязычных вкраплений в тексте перевода, С. Влахов и С. Флорин выделяют два основных подхода – введение

вкрапления без изменения и пояснения или же доведение до читателя каким-либо образом значение вкрапления. Немонежная В.Ю. в своей работе [Немонежная 2006; 78-95] расширяет данный подход и выделяет следующие способы передачи иноязычных вкраплений:

1. Сохранение исходной формы иноязычного вкрапления в тексте перевода без перевода.

*And, later this year, you'll get the chance to dine al fresco in the flower garden, so you'll get to soak up the stunning scents as you tuck into a mouth-watering Parisian meal. Très chic.*

(www.tui.co.uk/destinations/discover/culture/best-quirky-museums)

*И позже в этом году у вас будет шанс поужинать на свежем воздухе в цветочном саду, вдыхая невероятные запахи и наслаждаясь аппетитными французскими блюдами. Très chic.*

Данный тип перевода используется в случае необходимости передачи колорита и атмосферы – в данном случае автор перевода может даже не рассчитывать на предварительное знакомство аудитории с языком вкрапления, потому что оно не является семантически значимым.

*Le espera la ciudad más romántica del mundo, Bon voyage!*

(www.catai.es/catalogos)

*Вас ждет самый романтичный город мира. Bon voyage!*

Также сохранение исходной формы вкрапления может происходить в случае, если вкрапление является широко известным словом или выражением, как это можно наблюдать в предложенном выше примере.

2. Сохранение исходной формы иноязычного вкрапления в тексте перевода при наличии перевода в сноске.

*París, La vie en rose.*

*Dejadnos mostraros lo mejor de la capital francesa, para que vuestro viaje sea realmente una experiencia inolvidable, alejada de los clichés, mientras suena como música de fondo:*

*Quand il me prend dans ses bras*

*Il me parle tout bas,*

*Je vois la vie en rose...<sup>1</sup> Bienvenidos al viaje de vuestra vida.*

(www.catai.es/catalogos)

*Париж, жизнь в розовом свете. Позвольте нам рассказать о лучшем, что есть в столице Франции, чтобы ваше путешествие стало по-настоящему незабываемым, далеким от клише. А в это время пусть на фоне звучит музыка:*

*Quand il me prend dans ses bras*

*Il me parle tout bas,*

*Je vois la vie en rose...*

*Добро пожаловать в путешествие всей вашей жизни.*

---

<sup>1</sup> Когда он меня обнимает,  
Он мне тихо говорит,  
Я вижу жизнь в розовом свете

В данном случае мы видим перед собой строчки из песни Эдит Пиаф. Перевод песни необходим для понимания рекламного объявления, однако отсутствие оригинала может испортить прагматический эффект – именно в таких ситуациях и применяется перевод в сноске.

3. Перевод иноязычного вкрапления на ПЯ без сохранения иноязычности.

*You'll rewind back to the final scene of ET with an eery sense of déjà-vu. Tear yourself away from the woodland hideaway (trust us, it's hard) and you'll find plenty of activities on offer, too.*

([www.tui.co.uk/destinations/europe/finland/lapland/articles/8-most-unusual-hotels-in-the-world](http://www.tui.co.uk/destinations/europe/finland/lapland/articles/8-most-unusual-hotels-in-the-world))

*Вы вспомните последнюю сцену фильма «Инопланетянин» и почувствуете навевающее ужас чувство **дежавю**. Выходите из своего укрытия в лесу (поверьте, это будет трудно), и вы найдете для себя множество занятий.*

Перевод вкрапления в данном случае осуществляется в связи с тем, что слово «дежавю» активно используется в русском языке и не несет в себе оттенка иноязычности.

*Italia, **La Dolce Vita!*** ([www.catai.es/catalogos](http://www.catai.es/catalogos))

*Италия, сладкая жизнь!*

Кроме того, вкрапление может переводиться в случае, если у него есть традиционный устоявшийся перевод, как в приведенном выше примере, где *La Dolce Vita* является знаменитым фильмом Федерико Феллини. Также, следует отметить, что в оригинале используется данное вкрапление в связи с тем, что испанский и итальянский языки схожи лексически и иноязычному потребителю было бы легко понять перевод данной фразы, в отличие от потребителя русскоязычного.

4. Перевод иноязычного вкрапления с культурологическими дополнениями

*The traditional Love Knot Feast is back in Borghetto, event that celebrates the "**tortellino**". The Love Knot Feast is surely one of the most beautiful and fascinating events of Verona's traditional culture.*

([www.tui.co.uk/destinations/europe/italy/holidays-italy.html](http://www.tui.co.uk/destinations/europe/italy/holidays-italy.html))

*Традиционный фестиваль Love Knot Feast вновь проводится в Боргетто. Данное событие посвящено «**тортеллино**» - **традиционному местному продукту**. Фестиваль Love Knot Feast – это определённо одно из самых красивых и необычных событий традиционной культуры Вероны.*

*This all-Spanish city is where the country's stereotypes meet – bull-fighting, flamenco, **tapas**.*

([www.tui.co.uk/destinations/europe/spain/holidays-spain.html](http://www.tui.co.uk/destinations/europe/spain/holidays-spain.html))

*В этом типичном испанском городе встречаются все стереотипы – коррида, фламенко, **традиционные закуски тапас**.*

*A new survey carried out by TUI has revealed that 86% of us aren't scared to try out a few foreign words while we're away – from a quick '**hola**', to full-blown sentences.*

([www.tui.co.uk/destinations/caribbean/mexico/articles/local-language-tips](http://www.tui.co.uk/destinations/caribbean/mexico/articles/local-language-tips))

*Новое исследование, проведенное TUI выявило, что 86% людей не боятся использовать иностранные слова за границей – от быстрого испанского приветствия ‘hola’ до целых предложений.*

Подобный тип перевода применяется в случае, если иноязычное вкрапление является реалией – в таком случае само вкрапление транслитерируется или транскрибируется, а за ним в тексте следует объяснение его значения.

Таким образом, можно отметить, что способы перевода иноязычных вкраплений в рекламных туристических текстах являются интересным объектом исследования в связи с их обилием в подобных типах текстов и тем, что в процессе глобализации рекламные тексты переводятся активно и массово.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Костомаров В.Г. Некоторые теоретические вопросы культуры речи / В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев // Вопросы языкознания. –1966. – №5. – С.60-68.
3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1968 – 208 с.
4. Немонезная, В.Ю. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как переводческая проблема: На материале русских переводов произведений А. Конан Дойла на историческую тематику: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 [Электронный ресурс] / В.Ю. Немонезная, Московск. гос. обл. ун-т. – М. [б.и.], 2006. – На правах рукоп. – URL: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/inojazychnye-vkraplenija-v-hudozhestvennom-tekste-kak-perevodcheskaja-problema-na.html>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Официальный сайт туроператора TUI [Электронный ресурс] – URL: <https://www.tui.co.uk/>

Catai, expertos en grandes viajes. ¡Viajemos! [Электронный ресурс] – URL: <https://www.catai.es/>

## TRANSLATION FEATURES OF FOREIGN-LANGUAGE INCLUSIONS IN ENGLISH AND SPANISH ADVERTISING TEXTS

E.O. Geronik, I.V. Samarina

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Foreign language inclusions have become an integral part of modern tourist advertising. The article is devoted to the description of the term “foreign language inclusion”, analysis of the methods of translation of foreign language inclusion in English-speaking and Spanish-speaking advertising tourist texts.

*Key words:* foreign language inclusion, methods of translation, transliteration, transcription.

*Об авторах:*

ГЕРОНИК Екатерина Олеговна – магистрант Южного федерального

университета, *e-mail*: geronic96@mail.ru;

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail*: samaririna@yandex.ru

УДК 1751

## **ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ФАНТСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*(на материале мультипликационного сериала ADVENTURE TIME)*

Д.В.Захарова, И.В.Томашевская

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,  
Калининград

В статье рассматриваются наиболее популярные стратегии перевода имен собственных в условиях фантастического дискурса, а также о том, какую роль играют ИС в его формировании.

*Ключевые слова*: перевод, теория перевода, имена собственные, ИС, фантастический дискурс.

Всем известно, что задачей переводчика является достижение адекватности и эквивалентности перевода, то есть стремление наиболее полно и точно донести смысл высказывания с минимальными потерями. В реальности все не совсем так: потери объема, полноты высказывания и смысла в тексте перевода происходят в силу различных причин. Однако зависит ли восприятие аудиторией того или иного продукта именно от полноты содержания или достаточно выделить лишь одну единицу смысла?

Перевод имен собственных, несмотря на актуальность и недостаточность исследований в этой области, лингвисты, как правило, предпочитают обходить стороной, как один из наиболее сложных. Чтобы ответить на вопросы выше, был проведен опрос респондентов трех возрастных групп (6+, 12+, 18+) ради определения наиболее предпочтительных стратегий перевода, направленного на участников каждой категории. Банк имен собственных (150 лексических единиц) был сформирован на базе мультипликационного сериала *Adventure Time*, созданного Пендлтоном Уордом и трех его переводов на русский язык.

Проведение анализа наиболее успешных переводческих стратегий стало возможно во многом благодаря существующим систематизированным описаниям переводческих приемов, к которым относят визуализацию, копирование, транскрипцию, транслитерирование, окказиональный перевод, воссоздание, замену, опущение, добавление, перестановку, фонологическую перестановку и конвенциональность [Нуралиева 2016: 40-42, Сагага

2008: 3].

Транслитерацию имен собственных в теории перевода традиционно называют одной из наиболее успешных стратегий передачи имени собственного в переводе. Данное утверждение было опровергнуто в нашей работе, мы связываем этот факт со спецификой выбранного для исследования жанра «научная фэнтези», предложенного в статье «Фантастический дискурс: сочетание антропоморфных и зооморфных характеристик в образе персонажей» [Медведева 2012: 56].

На первом этапе исследования необходимо было определить, стоит ли переводить имена собственные, опираясь на уже известные концепции, предложенные в статье: «Роль дискурс-анализа для переводческих стратегий и для качества перевода» и утверждающие, что транслитерация является универсальным способом передачи иноязычного имени [Павлова 2014: 97-119]. С этой целью был проведен дискурсивный анализ мира мультипликационного сериала *Adventure Time* и были проанализированы средства создания «альтернативной реальности», в которых имена собственные играли не последнюю роль.

С точки зрения когнитивной науки, называние предметов является одним из основных навыков, которые нам приходится осваивать на первом году жизни, именно «называние предметов» и служит основным средством создания фантастического дискурса, специфические черты которого были определены по ходу проведения исследования.

Чтобы определить эти черты, альтернативная реальность мультипликационного сериала «Adventure Time» была рассмотрена с точки зрения одной языковой личности и языковой вселенной. Главный герой сериала Финн – пример такой языковой личности. Чтобы увидеть мир глазами Финна, мы использовали пирамиду Маслоу (рис. 1), так как она отражает потребности индивида (от базовых до высших). Имена собственные нашли отражение на каждой ступени пирамиды.

- Физиологические (органические) потребности удовлетворяются при помощи «Всяческого Буррито» (Everything burrito), «Блинов с беконом» (Bacon Pancakes) и т.п.

- Безопасность обеспечивается «Банановыми Стражами» (Banana Man).

- Потребность в принадлежности также удовлетворена – Финн является жителем «Конфетного королевства» (Candy Kingdom).

- Потребность в уважении заставляет Финна соответствовать званию «Героя» (Hero).

- Потребность в самоидентификации заставляет Финна задуматься о том, кем он является, достоин ли он быть «Героем».

Вселенную мультипликационного сериала «Adventure Time» условно можно разделить на три уровня:

- 1) уровень культуры – то, что создано социумом,
- 2) социум и
- 3) индивид.



Рис. 1. Пирамида потребностей

На уровне культуры не создается ничего полезного обществу, даже напротив, все «новое» – деструктивно, например, попытка принцессы Бубльгум вернуть к жизни жителей королевства привела к появлению зомби (Zombie).

На уровне социума хорошо заметно преуменьшение (литота) – слишком мало королевств, всего одна больница и армия завоевателей, во главе которых «Прелестный Король» (Cute King), у которого в подчинении «Легион Милашек» (Army of Cuties).

На уровне индивида при помощи имен собственных раскрываются такие понятия как семья, мечты, книги, еда. У Финна есть «брат» Джейк, папа Джошуа, мама Маргарет (Joshua and Margaret). Мечта Финна – быть героем, в одной из серий он становится большой ногой, «A Big Leg», вопло-

щением мечты Джейка. Книги в библиотеке – собрание сведений обо всех существах вселенной, например «Радуроугокопия» (Rainicornopedia).

Таким образом, фантастический дискурс (язык определенного фильма, книги, сериала) являет собой альтернативную реальность [Рыльщикова 2011: 34-39]. «Погружение» в эту реальность осуществляется посредством уникальных лексических единиц, базирующихся на концептах из реальной жизни. Следовательно, имена собственные, обладающие коннотативным значением, не могут быть только транслитерированы. Именно эта гипотеза и была доказана на втором этапе исследования, посредством опроса респондентов трех возрастных групп (6+, 12+, 18+).

Все участники опроса (100 человек) были ознакомлены с материалом мультипликационного сериала, и нашей задачей было выявить не только наиболее благозвучные лексические единицы, но и процент свободного выбора респондентов (ориентированность на первоначально услышанный вариант, которая исчислялась из процентного соотношения в виде соответствия выбранному варианту перевода, который совпадал или не совпадал с первоначально услышанным).

Анализ анкет натолкнул на выводы о том, калькирование – наиболее успешная стратегия для данного жанра, но транслитерация незаменима несмотря на то, что в процентном соотношении это наименее используемая стратегия. Респонденты категорий 12+ и 18+ между калькированием и транслитерацией в случае с именем «Princess Bubblegum» выбрали именно «Принцессу Бубльгум» (транслитерация).

Очевидные несоответствия не принимались респондентами всех трех категорий: например, 59,4% опрошенных предпочли перевод «Ледяной Король» («Ice King») «Снежному». В мультипликационном сериале данный герой живет на ледяной горе и использует ледяные молнии, таким образом, «снежный» не совсем корректный перевод.

Также, опрос показал, что популярность варианта перевода имен собственных не зависит от потери смысла, например, любительский вариант перевода «Tree Trunks» – «Хоботок» выбрали 42% опрошенных (участники всех трех категорий).

В результате проведенного опроса удалось определить, что респонденты категории 6+ наименее зависимы от стороннего мнения в виде официального и любительского перевода и ориентированы на наиболее благозвучный в русском вариант, соответствующий как форме, так и содержанию (общий процент свободного выбора составил 71%).

Респонденты категории 12+ – самая зависимая категория (37%), что, несомненно, объясняется психологическими и социальными факторами, ведь именно в этом возрасте школьники более ориентированы воспринимать информацию «как есть», не стремясь что-то добавить или убрать.

Респонденты категории 18+, вопреки ожиданиям, оказались менее сво-

бодны в выборе, чем представители категории 6+. Общее значение свободного выбора – 54%.

Таким образом, мы подтвердили, что копирование – самая используемая переводческая стратегия, однако, она не универсальна. Исследование показало, что применение транслитерации, несмотря на меньшую частотность, в некоторых случаях предпочтительнее, а выбор основной переводческой стратегии при работе с именами собственными во многом зависит от возраста аудитории.

Потеря единиц смысла при переводе при условии сохранения основного содержания допустима, а иногда даже желательна, в то время как полное несоответствие смысла имени собственного аудио- и видеоряду мультфильма воспринимается как переводческая неудача представителями всех трех возрастных категорий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Медведева Е.В. Фантастический дискурс: сочетание антропоморфных и зооморфных характеристик в образе персонажей / Е.В. Медведева // Вестник Кемеровск. гос. ун-та. – 2012. – №4 (52). – 2012. – С. 55-58.
2. Нуралиева Г. Методы перевода собственных имен и особенности перевода некоторых групп имен собственных / Г. Нуралиева // Вестник современной науки. – 2016. – № 4. – С.40-42.
3. Павлова А.В. Роль дискурс-анализа для переводческих стратегий и для качества перевода / А.В. Павлова // Язык, коммуникация, социальная среда. – Вып. 12. – 2014. – С. 97-119.
4. Рыльщикова Л.М. Альтернативная реальность как популяризированный элемент научно-фантастического дискурса / Л.М. Рыльщикова // Lingua Mobilis. – 2011. – №7 (33). – 34-39 с.
5. Рыльщикова Л.М. Художественные средства выражения научно-фантастического дискурса в творчестве С.В. Лукьяненко / Л.М. Рыльщикова // Lingua Mobilis. – № 3 (22). – 2010. – С. 61-64.
6. Яковлева С.Л. Субтитры как вид аудиовизуального перевода: передача реалий и имен собственных / С.Л. Яковлева // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №4 (35). – С. 98-102.
7. Cámara E.A. The Translation of Proper Names in Children's Literature / E.A. Cámara. – AVANTI Research Group University of Granada (Spain), 2008. – 10 p.

### **SUCCESSFUL STRATEGIES IN TRANSLATING PROPER NAMES IN THE FANTASY DISCOURSE**

*(on the basis of ADVENTURE TIME cartoon)*

D.V. Zakharova, I.V. Tomashevskaya,

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

This article is devoted to the problem of defining the most successful strategies of translating proper names in the fantasy discourse and touches upon the ability of proper names to build the fantasy world or add to it.

**Key words:** *translation, translation studies, proper names, fantasy discourse, Adventure Time.*

*Об авторах:*

ЗАХАРОВА Дина Вадимовна – студентка магистратуры (специализации «Устный Перевод») института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, *e-mail*: dianakouen@gmail.com

ТОМАШЕВСКАЯ Ирина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта, *e-mail*: ITomashevskaya@kantiana.ru

УДК 81-19

## **К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ТВИТОВ РОССИЙСКИМИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

А.Н.Клепиков

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

Статья посвящена проблеме перевода твитов знаменитостей российскими средствами массовой информации с английского на русский язык. Приведены тексты англоязычных твитов и в русскоязычных статьях, также проанализированы способы перевода.

*Ключевые слова:* интернет-дискурс, переводоведение, функциональная лингвистика, медиалингвистика.

Степень влияния интернета на нашу жизнь трудно оценить, не прибегая к анализу статистики. Самая крупная цифра, которая является необходимым «кирпичиком» в формировании этого понимания – количество интернет пользователей в мире. Согласно источнику Internet World Stats, это число – 4,2 миллиарда человек [World Internet Users [http](#)]. В России в 2018-ом году число пользователей составило 87 миллионов человек. В 2000-ом году их количество в нашей стране не превосходило 3,1 миллиона человек [Russia Internet Usage and Marketing Report [hhttp](#)]. Сам рост числа пользователей делает очевидным тот факт, что за последние 18 лет возросло влияние интернета на жизнь жителей России. Интернет давно проник как в область государственного управления, экономики и политики, так и досуга. И неизбежным стало влияния интернета на язык.

Язык интернета долгое время представлялся отдельным, стоящим особняком явлением. Интерес для лингвистов представляли самые разнообразные языковые проблемы: функционально-прагматические особенности современного интернет-дискурса различной коммуникативной направленности (от политического и делового до научно-популярного и публицистиче-

ского), специфика реализации персуазивного потенциала речевых элементов в сетевом общении, использование неологизмов или любопытных интернет-выражений наподобие «Превед Медвед» [Храмченко 2012, 2015, 2017]. Но в данный момент Интернет, в частности социальные сети, стал влиять и на лингвистический дискурс современных СМИ. Само столкновение дискурса СМИ и до недавнего времени жившего своей жизнью языка Интернета – процесс, вызывающий интерес лингвистов. Особенно интересным оказывается то, как в российских СМИ передаются англоязычные публикации из популярных соцсетей.

В данной статье будут проанализированы переводы в СМИ сообщений со страниц знаменитых людей в социальной сети Twitter. Этот анализ поможет понять существующие особенности перевода таких постов, а также способы передачи их российскими СМИ. Выбор объектом исследования именно сообщений в Твиттере обусловлен прежде всего длиной постов в 140 символов, которая предполагает лаконичность высказывания и одновременно его высокую смысловую ёмкость. Для передачи заложенной в таких публикациях информации необходимо находить баланс между сохранением исходного смысла сообщения и задумываться над особенностями передачи графических средств выделения информации и характерных ЛЕ, присущих дискурсу российских социальных сетей.

Первым примером такого перевода может послужить сообщение современной британской писательницы Джоан Роулинг:

«I swear to God I'm trying not to bang on about #Brexit but for FUCK'S SAKE, every time I come out of my writing room and look at the news some more dumbassery has been committed...» (J.K. Rowling's Twitter [http](http://twitter.com/jkrowling)).

Перевод этого экспрессивного твита, сделанный «Газета.ру»:

«Богом клялась, что постараюсь не разглагольствовать о Brexit, но for fuck's sake – каждый раз, выходя из своей писательской комнаты и включая новости, я вижу новые безмозглые глупости» (Жуковский [http](http://www.gazeta.ru)).

В данном случае, стоит обратить внимание на эмоциональность твита, набранного в пылу полемического противостояния. Здесь экспрессивность определяется как эмоционально- оценочной лексикой *to bang on* и *dumbassery*, так и сниженной – *for FUCK'S SAKE*. Выражение *dumbassery* относится к сленговым.

В переводе лексических единиц *to bang on* и *dumbassery* как «разглагольствовать» и «безмозглые глупости» экспрессивность была сохранена.

В выражении *for FUCK'S SAKE* мы можем увидеть пример графического выделения фразы, которая еще больше акцентирует мысль автора. С переводом *for FUCK'S SAKE* ситуация выглядит не так однозначно. Согласно Закону РФ «О СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» СМИ запрещена публикация материалов, «содержащих нецензурную брань» [За-

кон РФ «О Средствах Массовой Информации» [http](http://www.fsk.ru/)]. Практический опыт подсказывает, что чаще всего журналисты переводят распространённое *fuck* как «чёртов» или «проклятый», избегая таким образом при публикации перевода риск получить штрафные санкции. Здесь же журналисты нашли хотя и немного противоречивый, но элегантный способ передать высказывание популярной писательницы, использовав англоязычное ругательство в русском тексте. О чём нам может сказать такой подход? И сохранена ли при нём экспрессивность исходного выражения Роулинг? Если русскоязычной аудитории будет ясна англоязычная фраза, то исходную экспрессивность можно считать сохранённой.

Данный подход может, очевидно, свидетельствовать о том, что иностранная брань давно распространена в нашей стране благодаря популярной культуре и глобализации. В таком случае, можно считать, что это выражение известно людям различных возрастов и понимается всеми читателями сайта. Можно предположить, что данное СМИ ориентировано на продвинутую аудиторию, понимающую английский язык и знакомую с особенностями англоязычной культуры. Другое объяснение – обыкновенная лень автора статьи или нехватка времени на поиск подходящего решения. Мы не можем исключать и эту вероятность.

Этот ряд версий предполагает, что само использование данного выражения в тексте является индикатором происходящих языковых изменений и особенностей современных масс-медиа, а также политических процессов, оказывающих влияния на прессу.

Обратимся к следующему примеру. Джефф Бриджес, популярный американский актёр, написал по поводу встречи с коллегами по фильму «Большой Лебовски»:

«Missing some of our cast here, but it was a blast getting back together with John and Steve for the 20th Anniversary of #TheBigLebowski.»  
(Jeff Bridges's Twitter [http](http://twitter.com/jeffbridges)).

Интернет ресурс «Киноафиша» переводит твит:

«Не хватало кое-кого из нашего прежнего каста, но мы отлично провели время с Джоном и Стивом на 20-й годовщине «Большого Лебовски» (Бережная [http](http://www.kinoafisha.ru/)).

Здесь экспрессивное выражение *it was a blast getting back together with John and Steve* преобразовано в переводе в «отлично провели время с Джоном и Стивом». В посте известного актёра выражение передавало сильную радость от встречи с бывшими партнёрами по съёмкам. Перевод несколько снизил эту экспрессию из-за использования довольно пресного «отлично провели».

Ещё один пример перевода твитов находим в журнале *Elle girl*. Сам журнал ориентирован на подростковую аудиторию и размещает новости о хобби и множестве кумиров девочек-подростков. В публикации о новом треке k-роп исполнителей и современного диджея можно найти скопиро-

ванный со страницы последнего твит:

‘surpriseeee. we’re back! got a new collab w/ my brothers @BTS\_twt coming at u tomorrow!! who wants to hear it now?? Tweet #WasteItOnMe to unlock a preview!’ (Steve Aoki’s Twitter [http](http://twitter.com/steveaoki)).

В журнале этот твит был переведён следующим образом:

«Сюрприиз. Мы вернулись! Получил новый коллаб с моими братьями BTS, которые приходят завтра!! Кто хочет услышать его сейчас? Пишите #WasteItOnMe, чтобы открыть превью» (Еналиева [http](http://www.e-naliova.ru)).

Можно отметить некоторые особенности перевода. Во-первых, использование в передаче исходного *collab* кальки «коллаб». Данный перевод может отражать две вещи. Прежде всего, жаргонизм «коллаб» подразумевает совместную работу двух музыкантов и привычен для восприятия людей, разбирающихся в современной музыке. Вторая возможная трактовка данного перевода – само использование англоязычной кальки близко речи основной аудитории журнала и не вызывает у нее дискомфорта.

В связи с этим в некоторый диссонанс вступает качество перевода вышеупомянутого твита. Оригинальное выражение *got a new collab* действительно можно понять двояко: его можно перевести как «получил новый коллаб», подразумевая, что диджей только что получил сведённый трек и услышал его готовую версию, так и в другом значении: он записал трек и готов его выпустить.

Но другое выражение не вызывает таких сомнений в понимании: *got a new collab w/ my brothers @BTS\_twt coming at u tomorrow* было переведено как «Получил новый коллаб с моими братьями BTS, которые приходят завтра!!». Можно предположить, что *coming at u tomorrow* употреблено в значении «трек будет опубликован для вас завтра». И, конечно же, музыканты-«братья» не вынуждены приходить к автору твита домой, чтобы успешно опубликовать песню.

Также в данной статье приводятся посты поклонников группы, которые делятся своим мнением по поводу трека. Один из пользователей опубликовал твит:

‘Jungkook-ah! Your voice in the song is lit!. Your diction is also good. I love it when you sing english songs. You slayed the song baby! I also thank @steveaoki for producing the song. It's really good! Good job Aoki, Jk, and RM.’

Перевод автора:

«Чонгук! Твой голос великолепен! Произношение тоже хорошее. Мне нравится это, когда вы поете английские песни. Я также благодарю Стива Аоки за создание песни. Это действительно здорово! Хорошая работа, парни».

Передача высказывания *I love it when you sing english songs* в данном случае слишком сильно напоминает продукт алгоритмов переводчика Google. Также целое предложение *You slayed the song baby!* не было от-

ражено в переводе. Если предположить, что автор публикации прибегнул к услугам GoogleTranslator, то не могло ли его или её смутить полученное «Вы убили песню, детка!»?

Другой пользователь делится

«I love spending my time listening to the song Waste It On me...».

В переводе подросткового журнала:

«Мое любимое времяпрепровождение – слушать Waste It On Me».

В данном случае у читателя может создаться впечатление, что прослушивание нового трека стало любимым увлечением, а не просто доставляет радость.

На основании анализа перевода твитов музыкантов и некоторых пользователей можно сделать вывод, что автор статьи не стремится правильно передать содержание сообщений, намереваясь лишь передать новостное сообщение из твитов.

Подводя итоги короткого анализа, необходимо прежде всего подчеркнуть многообразие и сложность способов перевода твитов и совершенно различный уровень качества публикаций у разных СМИ. Отдельные инфосайты стремятся к адекватному переводу исходного текста и в некоторых случаях одновременно с этим следовать законам РФ. В связи с этим данные СМИ используют довольно продуманные и неожиданные с точки зрения переводчика стратегии передачи оригинала средствами русского языка. Другие масс-медиа неточно передают смысловое содержание текста твитов, сосредоточиваясь на основной информации. При любом из этих подходов отмечаются интересные особенности взаимодействия дискурса социальной сети и дискурса российских СМИ. Широкая вариативность вариантов перевода свидетельствует о том, что единая методика перевода до настоящего времени не выработана, и дискурс российских СМИ, ограниченный рамками законодательства и определёнными правилами функционального публицистического стиля, вступает в противоречие с дискурсом англоязычного твиттора в частности и блогосферы в целом.

Дальнейшие исследования логически могут пойти по пути решения следующих вопросов: Как современные СМИ передают экспрессивные лексические единицы в сетевых публикациях? Каким образом Закон РФ «О СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» влияет на перевод стилистически сниженной лексики в СМИ? Каковы особенности использования жаргонизмов и неологизмов в твит-публикациях и каковы особенности их перевода?

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гридчин М.М. Проблемы влияния информационных технологий на молодёжь / М.М. Гридчин // Власть. – 2007. – № 9. – С. 37-40.
2. Закон РФ «О Средствах Массовой Информации» от 27.12.1991 № 2124-1 (ред. от 18.04.2018, с изм. от 17.01.2019) [Электронный ресурс]. – URL:<https://www.zakonrf.info/zakon-o-smi/4/>

3. Казак М.Ю. Язык газеты: учебное пособие / М.Ю. Казак; Федеральн. гос. авт. Образовательн. учреждение высш. проф. образования «Белгородский гос. национальн. исследовательск. ун-т». – Белгород: Белгород, 2012. – 118 с.
4. Храменко Д.С. К вопросу о формировании арсенала лексических средств в английском деловом дискурсе (функционально-синергетический подход) / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – Вып. 6. – М.: РУДН, 2012. – С. 72-75
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.
6. Храменко Д.С. Planning the Functional Field of Business English Discourse: Linguosynergetic Approach / Д.С. Храменко // Вопросы прикладной лингвистики. – 2015. – №18. – С. 151-163.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Волшебство Brexit: Гарри Поттер перешел на русский [Электронный ресурс] / И.Жуковский // Газета.Ru. – 2018. – 2 декабря. – URL: <https://www.kinoafisha.info/news/staraya-gvardiya-20-let-spustya-dzheff-bridzhes-stiv-bushemi-i-dzhon-gudman-otmechayut-yubiley-bolshogo-lebovski/>

Старая гвардия 20 лет спустя: Джефф Бриджес, Стив Бушеми и Джон Гудман отмечают юбилей «Большого Лебовски» [Электронный ресурс] / Е.Бережная // Киноафиша – 2018. – 19 октября. – URL: <https://www.kinoafisha.info/news/staraya-gvardiya-20-let-spustya-dzheff-bridzhes-stiv-bushemi-i-dzhon-gudman-otmechayut-yubiley-bolshogo-lebovski/>

Официальный твиттер аккаунт Steve Aoki [Электронный ресурс]. – URL: [https://twitter.com/steveaoki/status/1055096582499065861?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1055096582499065861&ref\\_url=http%3A%2F%2F](https://twitter.com/steveaoki/status/1055096582499065861?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1055096582499065861&ref_url=http%3A%2F%2F)

Официальный твиттер аккаунт Джеффа Бриджесса [Электронный ресурс]. – URL: [https://twitter.com/TheJeffBridges/status/1052974652262207488?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1052974652262207488&ref\\_url=https%3A](https://twitter.com/TheJeffBridges/status/1052974652262207488?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1052974652262207488&ref_url=https%3A)

Официальный твиттер аккаунт Джоан Роулинг [Электронный ресурс]. – URL: [https://twitter.com/jk\\_rowling/status/1067826896728018944](https://twitter.com/jk_rowling/status/1067826896728018944)

Waste it on me: BTS и Steve Aoki спели на английском» [Электронный ресурс]. А. Еналиева // Elle Girl. – 2018. – 26 октября. – URL: <http://www.ellegirl.ru/articles/waste-it-on-me-bts-i-steve-aoki-speli-na-angliyskom/>

Russia Internet Usage and Marketing Report [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.internetworldstats.com/euro/ru.htm>

World Internet Users and 2018 Population Stats [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

#### **TO THE ISSUE OF TRANSLATING TWITTER MESSAGES IN RUSSIAN MASS MEDIA**

A.N. Klepicov

Tula State Pedagogical University, Tula

The article deals with the problem of translation of the twitter messages of celebrities by the Russian mass media from English into Russian. It provides the examples of texts of English and Russian articles and analysis of their translation.

*Key words: internet-discourse, theory of translation, functional linguistics, media linguistics.*

*Об авторе:*

КЛЕПИКОВ Артем Николаевич – магистрант кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, *e-mail*: klepicovartem2010@mail.ru

УДК 811.133

**DIE WIEDERGABE DES PRAGMATISCHEN POTENTIALS  
BEI DER ÜBERSETZUNG DER WERBETEXTE  
AUS DEM DEUTSCHEN INS RUSSISCHE**

А. Н. Мамедов

Московский педагогический государственный университет, Москва

In vorliegendem Artikel wird das Problem der Wiedergabe der pragmatischen Aspekte von Werbebotschaften in den wöchentlichen Nachrichtenmagazine „Der Spiegel“ und „Stern“ bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Russische behandelt. Es sei betont, dass der Übersetzer einen Zieltext schafft, der die gleiche dominante Funktion wie das Original ausführt und einen kommunikativen Effekt auf seinem Empfänger hat, der dem auf den Rezipienten der AS erzeugten Effekt äquivalent wäre. Die Autorenintention muss man mit den vom Adressanten verwendeten Sprachmitteln wiedergeben. Sie werden vom Empfänger deutlich wahrgenommen und sind direkt an der Schaffung eines kommunikativen Effekts beteiligt.

*Schlüsselwörter: Werbetexte für Waren und Dienstleistungen, kommunikativ-funktionales Übersetzungsmodell, kommunikativer Effekt, stilistisch-syntaktischen Figuren der Expansion/Reduktion der Satzstruktur.*

Informationen, die vom Empfänger aus der Nachricht abgerufen werden, können eine gewisse Wirkung auf ihn haben: eine bestimmte emotionale Reaktion hervorrufen oder zu einer Handlung anregen. Laut V. Komissarov, die Fähigkeit des Textes, einen ähnlichen kommunikativen Effekt zu erzeugen, pragmatische Wirkungen auf den Empfänger von Informationen auszuüben, wird als pragmatischer Aspekt oder pragmatisches Potential (Pragmatik) des Textes bezeichnet. Unter der Pragmatik der Übersetzung versteht man die Wiedergabe des pragmatischen Potentials des Originals während des Übersetzungsprozesses, sowie die Bestrebungen des Autors, die gewünschte Wirkung auf den Rezipienten zu gewährleisten [Комиссаров 1990: 209-210].

A. Schweizer [1988] stellt fest, die wichtigste Voraussetzung für die Übersetzung sei die Anforderung der kommunikativ-pragmatischen Äquivalenz, weil es die Übertragung des kommunikativen Effekts vorsieht.

Als Nächstes ist es ratsam, die Struktur des Aktes der Übersetzungskommuni-

nikation (kommunikativ-funktionales Übersetzungsmodell) aus pragmatischer Sicht zu betrachten. In der ersten Phase der Übersetzungskommunikation wird der Text des Originals vom Übersetzer rezipiert, analysiert und in möglichst all seinen Aspekten erfasst. Zunächst ist es notwendig zu bestimmen, wofür der Text erstellt wurde, was die kommunikative Intention des Texterstellers war, welche dominante Funktion er ausführt. Ein integraler Bestandteil dieser Übersetzungsphase ist die Analyse der gegenständlichen Situation, die dem Text zugrunde liegt.

Der Übersetzungsprozess läuft in zwei Kommunikationssituationen ab – in der Situation der primären Kommunikation und in der Situation der sekundären Kommunikation (meta-Kommunikation). Der Übersetzer interpretiert nicht nur den Inhalt des Textes und die kommunikative Intention des Absenders, sondern betrachtet ihn auch mit den Augen des Trägers einer anderen Sprache und einer anderen Kultur. Deshalb werden Hintergrundwissen des Übersetzers, seine Vertrautheit mit der im Text beschriebenen realen Situation zu den wichtigsten Elementen der Übersetzungskompetenz.

Die grundlegende Intention von Werbebotschaften in den wöchentlichen Nachrichtenmagazine „*Der Spiegel*“ und „*Stern*“ besteht darin, den potenziellen Verbraucher zum richtigen, *aus Sicht* der *Werbetreibenden*, Wahl und Tat zu bewegen. Der Adressant wiedergibt die tatsächlichen Informationen dem potenziellen Verbraucher, um ein positives Bild der Ware/Dienstleistung zu bilden und damit die Handlungen des Verbrauchers zu initiieren.

Eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit dem Problem der Übersetzungsäquivalenz gehört zur funktionalen Typologie von Texten. Unzweifelhaftes Interesse hat die von der westdeutschen Übersetzungswissenschaftlerin K. Reiss [Reiss 1984] entwickelte Typologie der Texte. Auf Grundlage des Kommunikationsmodells von Karl Bühler schlug sie vor, die Texte nach ihrer jeweiligen Funktion in vier Texttypen einzuteilen: informative, expressive, operative und audio-mediale Texttypen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine äquivalente Übersetzung sei die Berücksichtigung pragmatischer Faktoren, extralinguistischer Determinanten (die Situation, das Thema der Rede, der Raum und Zeitrahmen, die Besonderheiten des Autors und des Empfängers, affektive Implikationen), betont die Forscherin.

Der Vertreter der Leipziger Übersetzungsschule A. Neubert verbindet das Übersetzungsproblem mit vier Typen pragmatischer Beziehungen, die im Originaltext existieren können. Es gibt für ihn vier verschiedene Übersetzungstypen, die jeweils einen unterschiedlichen Zweck erfüllen:

Typ I beinhaltet Texte, die in der AS (Ausgangssprache)- und in der ZS (Zielsprache)-Kultur denselben Zweck haben (z.B. technische Literatur); Typ II umfasst Texte, die zunächst keinen konkreten Bezugspunkt zur ZS-Kultur aufweisen, wie z.B. Gesetzestexte; Texte des III. Typs sind z.B. literarische Texte, die zwar für eine AS-Kultur verfasst werden, aber nicht ausschließlich auf diese

ausgerichtet sind; als letzten Typ IV nennt Neubert Texte, deren Zweck die Übersetzung selbst ist, z.B. Propagandatekte für das Ausland. Alle Typen weisen dabei eine unterschiedliche Übersetzbarkeit auf [Neubert 1968: 248].

Die hier zu betrachtenden Texte der kommerziellen Werbung für Waren und Dienstleistungen beziehen sich in der Typologie von A. Neubert auf den 1. Typ, interessieren sowohl die Muttersprachler, als auch das fremdsprachiges Auditorium und haben den höchsten Grad der Übersetzung aus pragmatischer Sicht. Das zu analysierende Material — die Texte der gedruckten deutschsprachigen Werbung in der Anzahl von 300 Einheiten, wurde von uns in zwölf Gruppen je nach Zweck und Art der Waren/Dienstleistungen systematisiert. Zur Zahl der am meisten beworbenen Produkte gehören: Autos und Zubehör (104), Haushaltsgeräte (58), Computertechnik (16), Uhren (20), Kurzwaren (14), Kosmetik- und Parfümerie (7), Lebensmittel (gastronomische Produkte) (22), Medikamente (9). Am *meisten gefragt* sind *Dienstleistungen* in folgenden Bereichen: Finanzdienstleistungen (22), Versicherung (19), Dienstleistungen rechtlicher Art (1), Luftfracht-Dienstleistungen (8).

Bei der Übersetzung von Texten der gedruckten Werbung aus dem Deutschen ins Russische wird die kommunikative Intention des Texterstellers und die dominante Funktion des Originaltextes festgestellt. Danach schafft der Übersetzer einen Zieltext, der die gleiche dominante Funktion wie das Original ausführt und einen kommunikativen Effekt auf seinem Empfänger hat, der dem auf den Rezipienten der AS erzeugten Effekt äquivalent wäre. In diesem Stadium des Übersetzungsprozesses versucht der Übersetzer, das Verständnis der ursprünglichen Nachricht von dem Adressaten der Übersetzung zu gewährleisten. Die Letzte Phase des Übersetzungsprozesses besteht darin, einen bestimmten kommunikativen Effekt auf den Empfänger des Übersetzungstextes zu erzielen.

Wir identifizieren also basierend auf den funktionalen Dominanten des Quelltextes die zugrunde liegende Kommunikationsintention und bemühen uns, durch die Erstellung des Zieltextes einen entsprechenden kommunikativen Effekt zu erzielen. In den von uns untersuchten Werbetexten sind referenzielle (informative) und expressive Funktionen dominant, die in der Übersetzung wiedergegeben werden müssen. Die Autorenintention sollte so weit wie möglich mit den Sprachmitteln reproduziert werden, die der Autor verwendet hat. Der Text beeinflusst den Empfänger mit bestimmten Elementen seiner Struktur (struktureller Inhalt).

Die Textstrukturen werden vom Empfänger ziemlich klar wahrgenommen und sind direkt an der Schaffung eines kommunikativen Effekts beteiligt. Auf der Grundlage der Analyse lässt sich also feststellen, dass der Absender eine Vielzahl von stilistisch-syntaktischen Figuren der Expansion/Reduktion der Satzstruktur demonstriert. Diese speziellen Sprachmechanismen werden gemäß der Intention des Autors zu einem syntaktischen Element der Werbebotschaft, die das Ziel hat, die emotionale und Intellektuelle Sphäre des Verbrauchers zu

beeinflussen, um ihn zu motivieren, erforderliche Handlungen zum Vorteil des Werbetreibenden zu ergreifen.

Mit Hilfe der stilistisch-syntaktischen Figuren der Expansion (Wiederholungen, Aufzählungen, Partizipien, appositive Wortverbindungen) werden bestimmte semantische Komponenten im Kontext des Werbetextes hervorgehoben, die informative Seite der Aussage wird erweitert. Was die Figuren der Reduktion betrifft, so verwandelt die Parzellierung (Isolierung) jeden neutralen Satz in eine stilistisch markierte Variante. Anstelle eines einzigen gesamten Werbeangebots sehen wir oft zwei oder mehr Aussagen, die die kommunikativen und funktionalen Möglichkeiten der expressiven Konstruktion im Vergleich zu ihrer synthetischen Variante erhöhen. Ellipsen verletzen die übliche Reihenfolge der Elemente im Satz, werden in der Sprachkette hervorgehoben und deautomatisieren die Wahrnehmung von Empfängern.

Die Besonderheit dieser Texte besteht darin, die zur Realisierung der pragmatischen Intention des Autors beitragenden Sprachmechanismen auszuwählen (die optimale Wirkung auf den Rezipienten).

Weiterhin betrachten wir die Möglichkeit, die semantisch-strukturelle Ähnlichkeit des Originals im Zieltext beizubehalten. Und gleichzeitig die Anpassung an eine andere kommunikative Kompetenz bei der Übersetzung des Werbetextes der Firma *Bridgestone*, einschließlich stilistisch-syntaktischen Figuren der Expansion/Reduktion.

*Bridgestone.*

*Bei uns dreht sich alles um den perfekten Reifen.*

*Bei allem, was wir tun, konzentrieren wir uns auf herausragende Qualität und Sicherheit. Auf Innovationen, umweltschonende Konzepte und Höchstleistung unter anspruchsvollsten Bedingungen. Aber am wichtigsten ist: all unsere Leidenschaft und Erfahrung stecken in jedem einzelnen Reifen.*

*Unsere Leidenschaft für herausragende Technologie, Qualität und Service steht im Mittelpunkt unseres Engagements für Sie. Wo immer Sie auch sind. Bridgestone begeistert und bewegt (Stern№21/20.5.2010: 47).*

*Шины Bridgestone<sup>2</sup>*

*Мы стремимся сделать шины совершенными. Наши шины сочетают в себе отличное качество и надёжность. Инновационные технологии, экологичность и максимально высокие технические характеристики при проверке в самых жёстких условиях. Но важнее всего то, что мы используем весь наш опыт при разработке каждой шины.*

*Наши обязательства перед клиентами заставляют нас постоянно стремиться к совершенству в технологиях, качестве продукции и сервисе.*

*Шины Bridgestone сделают вождение приятным и безопасным.*

---

<sup>2</sup> Шоджиро Ишибаши, первый производитель шин в Японии, связал свое предприятие с английской вариацией своего имени (фамилия Ишибаши переводится как „stone bridge“ – Bridgestone).

Die bewusste Verwendung von Wiederholungen im Original entspricht der Strategie des Werbetreibenden: den potenziellen Käufer durch die Dekorationsseite der Replik im Werbetext zu faszinieren, seinen Gedanken aufzuzwingen, eine emotionale Verbindung mit dem Empfänger herzustellen. Deswegen entspricht die Erhaltung der anaphorischen Pronomen bei der Übersetzung mehr oder weniger der Bedeutung, dem Stil und der Expression (Ausdruck) des Originals

Die Übersetzung der Aussage des Werbetreibenden – „*Bei uns dreht sich alles um den perfekten Reifen*“ – erfolgt mit lexikalisch-grammatikalischen Transformationen, die die Notwendigkeit einer präziseren Übertragung des Inhalts des Quelltextes verursacht.

Lexikalische Transformationen «*Мы стремимся сделать шины совершенными. Наши шины сочетают в себе <...>*» konkretisieren die Stereotypen der Alltagsrede der Quellsprache.

Mit Hilfe von parzellierten indirekten Objekten „*Auf Innovationen, umweltschonende Konzepte und Höchstleistung unter anspruchsvollsten Bedingungen*“, verteilt der Adressant die Expression auf den gesamten Mikrokontext, erhöht die logische und emotionale Wirkung. Bei der Wiedergabe der Parzellierungen gelang es uns fast **wörtliche Genauigkeit zu bewahren. Wir erstellen ein solches Translat**, das den informativen und expressiven Parametern des Ausgangstextes entspricht und einen bestimmten kommunikativen Effekt verursacht:

«*Наши шины сочетают в себе отличное качество и надёжность. Инновационные технологии, экологичность и максимально высокие технические характеристики при проверке в самых жёстких условиях*».

Der Sprachinhalt des Quellsatzes „*Aber am wichtigsten ist: all unsere Leidenschaft und Erfahrung stecken in jedem einzelnen Reifen*“ wird fast **in vollem Umfang wiederhergestellt**. Die Verwendung von lexikalischen Transformationen ist vor allem auf die Normen der Übersetzungssprache und die Notwendigkeit zurückzuführen, den verstandenen Gedanken klar auszudrücken. Semantisch übermäßiges Substantiv „*Leidenschaft*“ lassen wir weg.

Die Suche nach einer fremdsprachigen Sprachformel, die die identifizierte Situation bezeichnen kann, führt uns zur Auswahl einer angemessenen Spracheinheit: «*Наши обязательства перед клиентами заставляют нас постоянно стремиться к совершенству в технологиях, качестве продукции и сервисе*» [Мамедов 2011: 47].

So ist es uns gelungen, informative und expressive Funktionen des Werbetextes zu vermitteln. Die Autorenintention haben wir mit den vom Adressanten verwendeten Sprachmitteln wiedergegeben. Sie werden vom Empfänger deutlich wahrgenommen und sind direkt an der Schaffung eines kommunikativen Effekts beteiligt. Wenn der Leser des Zieltextes unser Translat als Anleitung zum bestimmten Handeln erfolgreich nutzt, so kann man über die Übertragung der pragmatischen Wirkung des Originals und die Beendigung des Prozesses der

Übersetzungskommunikation sprechen.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
2. Мамедов А.Н. Стилистико-синтаксические приёмы экспансии немецкоязычного рекламного предложения при переводе на русский язык: Монография / А.Н. Мамедов. – М.: МПГУ, 2011. – 136 с.
3. Швейцер А.Д. Теория перевода / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 206 с.
4. Neubert A. Pragmatische Aspekte der Übersetzung. Grundlagen der Übersetzungswissenschaft / A. Neubert // Beihefte zur Zeitschrift «Fremdsprachen». – Leipzig, 1968. – Beiheft II. – S. 21-33.
5. Reiss K. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie / K. Reiss, H.J. Vermeer. – Tübingen: Niemeyer, 1984. – 245 S.

**TRANSFER OF PRAGMATIC POTENTIAL OF ADVERTISING TEXTS IN TRANSLATION FROM GERMAN INTO RUSSIAN**

A.N.Mamedov

Moscow State Pedagogical University, Moscow

The article discusses the problem of transmission of pragmatic aspects of printed advertising texts in magazines *Der Spiege* and *Stern* in translation from German into Russian. It should be emphasized that the translator creates a text that performs the same dominant function as the original and has a communicative effect on its recipient similar to that of the original on its recipient.

*Key words:* advertising texts of goods and services, communicative-functional model of translation, communicative effect, stylistic and syntactic methods of expansion / reduction of sentence structure.

*Об авторе:*

МАМЕДОВ Артур Нарманович – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода и коммуникации Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета; *e-mail:* [ArturNM@yandex.ru](mailto:ArturNM@yandex.ru)

УДК 81'22

**О ТРУДНОСТЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА:  
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПРОСТОРЕЧНЫХ  
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ  
ПО ТИПУ ИЗМЕНЕНИЯ  
ВНУТРИФРАЗОВОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ**

*(на материале пьес А.Н. Островского и их переводов)*

Л.С. Наградова

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Кострома

В статье рассматривается специфика перевода на английский язык просторечных

фразеологизмов, характеризующихся изменением внутрифразовой сочетаемости. На материале пьес А.Н. Островского и их переводов посредством сравнительно-сопоставительного анализа межъязыковых коррелятов оценивается адекватность передачи формы и содержания, выявляется арсенал переводческих приемов.

*Ключевые слова:* фразеологизм, просторечие, трансформация, фразеологический вариант, коррелят, переводческий прием, эквивалентность, адекватность.

Анализ фразеологии в пьесах А.Н. Островского позволяет отметить среди всего многообразия фразеологических единиц (далее – ФЕ) обороты, которые с точки зрения современного литературного языка отличаются изменением внутрифразовой сочетаемости. Своеобразие этих фразеологизмов связано с их функционированием в тексте не только в качестве ярких маркеров простонародного происхождения персонажей, но и в качестве средств выражения индивидуальных речевых стратегий, а также выразителей концептуального смысла. Такие обороты, являясь закономерностью в тексте, «бросаются в глаза» современному читателю-интерпретатору и составляют особую задачу для переводчика.

В результате сравнительно-сопоставительного анализа данных ФЕ с близкими им литературными фразеологическими сочетаниями были выявлены изменения, затрагивающие различные языковые уровни [Наградова 2011: 139-140], что послужило основанием для рассмотрения этих просторечных оборотов в качестве фразеологических вариантов, служащих средством характеристики персонажей и вместе с тем средством выражения определенного концептуального содержания [там же: 139]. А.Г. Ломов использует термин «искажения» применительно к изменениям различного характера (фонетическим, морфологическим, структурным, лексическим, синтаксическим, семантическим), которые наблюдаются у просторечных ФЕ [Ломов 1987]. Представляется, что отправной точкой для сопоставления смысла данных оборотов с их англоязычными коррелятами в тексте переводов пьес может быть выделение стержневого компонента узуальной ФЕ, способного послужить звеном для установления связи с нормативным сочетанием с учетом вертикального и горизонтального контекстов.

Один из наиболее ярких персонажей, речь которого отличается вариативным употреблением словосочетаний и ФЕ с просторечной окраской, – старый дворецкий Потапыч. Рассмотрим особенности употребления им оборотов в речи в следующих фрагментах:

1) [Гавриловна:] *много ли девка в жизнь-то радости видит! Ну, много ли? - скажи. [Потапыч (вздыхает):] Желтенькая жизнь. Теперь, если меня спросить... Так что я на это отвечать могу? Ну, что я тебе отвечу? [Гавриловна:] Ну, что? [Потапыч:] А вот что: я этого не знаю, потому это не мое дело... это дело барыни. [Гавриловна:] Ах ты, старина, старина! совсем-то ты из ума выжил. [Потапыч:] Я что ж... я, по милости барыни, теперича у своей должности... Я все порядки свои веду... а я не знаю...* (Островский 1973: 194).

2) [Василиса Перегриновна:] *Видишь ты, что в доме-то делается?... [Потапыч:] Мне что! Я по милости барыни при своей должности... я все порядки производжу... А какое мне дело? Что не мое дело, я того не знаю*

(Островский 1973: 189).

В приведенных фразеологических конфигурациях изменение внутрифразовой сочетаемости наблюдаем у оборотов *у своей должности, при своей должности, при кондитерской должности находился* и *все порядки свои веду, все порядки производжу*, которые могут быть рассмотрены как лексические и синтаксические варианты двух ФЕ, являющиеся ключевыми для раскрытия образа персонажа и передачи концептуального содержания пьесы «Воспитанница» [Наградова 2011: 138-139]. При сопоставлении оборотов с семантическими центрами *порядки* и *должность* обнаруживаем общую для них гиперсему ‘дела’. На основании этой общности обороты *все порядки свои веду* и *у своей должности* могут быть приведены к «общему знаменателю» посредством перефразирования: *все дела свои веду* и *у своих дел*. Та же сема указывает на связь семантики рассматриваемых оборотов с семантикой антонимичной ФЕ *не у дел* – ‘без работы, без обязанностей’ (ср. также *при должности* и *при деле*).

Сопоставим русские обороты с их англоязычными коррелятами в переводе:

1) *But the mistress doesn't want to consider whether a girl gets much fun out of life. Well, does she get much? Say! [Potapych:] (Sighs) A dog's life... Now, if you ask me ... what can I answer to that? How can I answer you? [Gavrilovna:] Well, how? [Potapych:] Just this: I don't know anything about it, because it isn't my business ... it's the mistress's business. [Gavrilovna:] Bah, you old idiot! You've lost your wits in your old age. [Potapych:] Why should I ... I, thanks to the lady's kindness, now in her employ ... I carry out all her orders ... but I don't know* (Noyes http).

2) *[Vasilisa Peregrinovna:] Do you see what's going on in this house!... [Potapych:] What's that to me? I, by the mistress's kindness, in her employ.... I shall carry out all her orders.... What business is it of mine? I don't want to know anything that isn't my business* (Noyes http).

В приведенных контекстуальных употреблениях корреляты оборотов *все порядки свои веду* и *все порядки производжу* образованы на основе одного и того же английского фразеологического сочетания *to carry out an order* – ‘выполнять приказ’.

Если коррелят оборота *все порядки свои веду* - *carry out all her orders*, буквально звучащий ‘выполняю все ее приказы’, имеет иллюкутивную силу констатации, то второй коррелят *shall carry out all her orders* приобретает оттенок модальности, долженствования за счет расширения компонентного состава посредством глагола *shall*, сема которого ‘(непременно) должен’ обуславливает в данном контексте актуализацию оборотом значений ‘инструкция’, ‘предписание’, ‘поручение’, ‘настоятельное требование исполнения чего-либо’ [АВВУУ Lingvo http]. Вспомогательный глагол *shall* способствует семантическому обновлению англоязычного оборота, удлиняя, усложняя его глагольную часть. Данная трансформация позволяет транслировать оттенок официальности – тот акцент, что становится более явным при анализе одного сочетания на фоне другого (*carry out orders* – *shall carry out orders* ≈ *порядки веду* – *порядки производжу*).

Структурно-семантический анализ коррелятов показывает, что переводчик подбирает контекстуальный аналог, осуществляя необходимые трансформации.

Выбор в пользу аналога *carry out an order* вместо, например, *keep order* обусловлен: а) стремлением соблюсти характерологическую и концептуальную функцию ФЕ; б) большей степенью грамматической мобильности первого сочетания, то есть возможностью ее структурного преобразования (*carry out an order / orders*) в отличие от сочетания *keep order*). Обертональный способ перевода (подбор контекстуального аналога), сопровождаемый смысловым развитием (ср. часть русской ФЕ *свои порядки* и соответствующую часть коррелята *her orders* – букв. ‘ее порядки’) приводит к тому, что элементы смыслового содержания, передаваемые на уровне широкого контекста – контекста всей пьесы, эксплицируются. Таким образом, бороты-корреляты *carry out all her orders* и *shall carry out all her orders* русских ФЕ *все порядки свои веду* и *все порядки произвожу* передают как эксплицитные, так и имплицитные элементы смыслового содержания. Грамматические изменения в одном случае носят формальный характер (форма множественного числа субстантивного компонента *orders*), в другом – становятся средством компенсации структурного «искажения» ФЕ (*shall carry out all her orders* ≈ *все порядки произвожу*).

Сопоставительный анализ ФЕ, представляющих собой различные типы фразеологических вариантов в пьесах А. Н. Островского, и их соответствий в переводе пьес позволил выявить два ведущих типа коррелятов – частичные корреляты и компенсирующие в соотношении 7: 4.

Частичные корреляты, достаточно адекватно передавая семантику русских оборотов, относительно точно отражают их лексические и грамматические особенности. Лексические и контаминированные фразеологические варианты имеют частичные корреляты в переводе. При образовании частичного коррелята переводчик имитирует трансформационный прием автора (например, замена компонента ФЕ или формирование оборота на базе семантики и структуры нескольких ФЕ и/или словосочетаний), добиваясь адекватной передачи речевых особенностей, речевого поведения персонажа (*учтивость соблюдаем* – *will observe the courtesies*). Отмечаются случаи буквализированного употребления английского клише (*хоть бы пример-то этот сделала* – *you should wail a little, if only for example*). Более широкое применение частичные корреляты получили также при переводе фразеологических вариантов смешанного типа в пьесах А. Н. Островского. При этом переводчику удастся частично имитировать трансформационный прием, осуществив преобразование на одном, реже нескольких, уровнях (пример: *не умеешь над собою приличия наблюдать* – *don't know yourself how to observe decency*; *хочу модами заниматься* – *I want to be in the fashion*). При формировании частичного коррелята англоязычные ФЕ могут также подвергаться изменению на синтаксическом / структурном уровне (изменение/появление предложного управления, расширение компонентного состава: *да и призрит глазом на какую-нибудь брунетку* – *and casts his eye around for some brunette*). Частичный коррелят позволяет передать смысловое содержание русского оборота, отразив некоторые речевые особенности персонажа, употребляющего фразеологический вариант, и

в целом его речевую стратегию (стремление показать свое превосходство, показаться образованным, манифестировать свою независимость, преподать урок и т. д.).

Когда переводчику не удастся частично передать лексические, грамматические особенности, структуру оборота, он прибегает к средствам компенсации. Компенсирующие корреляты в переводе имеют морфологические и синтаксические фразеологические варианты. Успешно прием компенсации осуществляется за счет преобразования оборотов ближайшего контекстуального окружения на уровне, соответствующем авторскому типу преобразования (ср. в следующем примере использование в одном случае устойчивого сочетания, в другом – предлога при переводе фразеологических вариантов, отличающихся предложными управлениями: *при своей должности* – (*thanks to the lady's kindness*) *in her employ*; *у своей должности* – (*by the mistress's kindness*) *in her employ*). Переводчик может подвергать оборот-коррелят иному изменению – на уровне, отличном от того, который затрагивает автор. Так, например, передавая морфологический вариант *большую науку произошел*, один из лексических компонентов в составе которого замещен однокоренной лексемой, отличающейся большим количеством морфем (ср. (устар.) *проходить науку* – ‘пройти обучение какому-либо ремеслу’ [АВВУУ Lingvo <http>] и *наука* (разг.) в значении ‘то, что поучает, даёт жизненный опыт, урок), переводчик достигает необходимого акцента путем сочетания лексических и грамматических средств. Оборот приобретают семантические оттенки длительности, значимости, важности: (*я*) *большую науку произошел* – *I've been through a long course of study*. Высокая степень эквивалентности в данном случае достигается на семном уровне, как и при переводе фразеологического варианта (*я все*) *порядки произвожу* – (*I shall carry out all her orders*).

Подводя итоги сравнительно-сопоставительному анализу коррелятов, следует отметить, что в большинстве случаев передача смыслового содержания оборотов происходит как фразеологическими, так и лексическими средствами, при том что переводчик стремится к интенсификации конкретных семантических оттенков, стилистических, эмотивных характеристик, которыми обладает фразеологический вариант. Эта закономерность обусловлена тем, что ФЕ в пьесах А. Н. Островского, трансформированные по типу изменения внутрифразовой сочетаемости, претерпевают преобразования семантического плана, например, появление дополнительного оттенков значения, изменение коннотации. Преобразованная ФЕ не только подчеркивает особенности речевой манеры персонажа, но и отражает своеобразие его мыслей и чувств. При переводе фразеологических трансформов отмечается тенденция к точному воссозданию семантического центра, что позволяет переводчику посредством разнообразных дополнительных трансформаций и приемов передать наиболее значимые элементы смыслового содержания и в той или иной степени отразить изменение структуры переводимого оборота, по меньшей мере – увеличение общего количества морфем в составе компонентов оборота. Среди используемых приемов наиболее успешным в

отношении передачи коннотации, концептуально значимых смыслов оказывается обертоналный перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов А.Г. Фразеология в творческой лаборатории А.Н. Островского / А. Г. Ломов. – Ташкент: ФАН, 1987. – 96 с.
2. Наградова Л.С. Концептообразующая функция фразеологических единиц в пьесах А.Н. Островского: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Л.С. Наградова; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль [б.и.], 2011. – 194 с. – На правах рукоп.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. АBBYU Lingvo 11. Шесть языков [Электронный ресурс] / АBBYU Software. 2005. DVD-ROM. – URL: <https://www.abbyu.com/ru-ru/support/lingvo5/info/sr/>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Островский А.Н. Полн. собр. соч.: в 12 т. – Т. 2. – М.: «Искусство», 1973. – 576 с.  
Plays by Alexander Ostrovsky / Transl. George Rapall Noyes. – N.Y.: Scribner, 1917 // The Project Gutenberg EBook of Plays, by Alexander Ostrovsky [Электронный ресурс]. – URL: <http://archive.org/stream/plays10722gut/10722.txt>

**ON DIFFICULTIES OF LITERARY TRANSLATION:  
TRANSLATING COLLOQUIAL PHRASEOLOGICAL UNITS  
OCCURRING AS TRANSFORMATIONS  
BASED ON COMPONENTS COMPATIBILITY CHANGE**

*(on the material of plays by A.N. Ostrovsky and their English translations)*

L.S. Nagradova

Nekrasov Kostroma State University, Kostroma

The article deals with the specifics of translating colloquial phraseological units occurring as transformations based on components compatibility change. The comparative analysis performed on the materials of plays by A. N. Ostrovsky as well as their English translations serves to evaluate interlanguage correlates in terms of adequacy regarding their structure and meaning. The analysis also reveals an arsenal of translation techniques.

*Key words: phraseological unit, casual speech, transformation, phraseological variant, correlate, translation technique, equivalence, adequacy.*

*Об авторе:*

НАГРАДОВА Любовь Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков Костромского государственного университета, *e-mail*: [niskos@bk.ru](mailto:niskos@bk.ru)

УДК 811.13

## **К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ФЭНТЕЗИ**

*(на примере произведений «Содружество кольца» Дж. Толкиена  
и «Одинокий эльф» Р. Сальваторе)*

М.В. Норец

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,  
Симферополь

Автор делает попытку провести анализ и группировку реалий в фэнтезийных произведениях. Автором предложена формула для определения частоты использования метода перевода, таким образом можно дать количественную оценку использования того или иного метода. Определено, что переводческие приемы способны изменять ассоциативные связи между словами.

*Ключевые слова:* фэнтези, перевод реалий, лексико-семантическое поле, способы перевода.

Реалии художественного текста формируют определённую языковую ситуацию, в которой весь основополагающий смысл и условия реализации смысловых решений возможны лишь через осмысление определённых реалий, выполняющих ключевую роль в текстах жанра фэнтези.

Реалии представляют определённую сложность для переводчика, и возможные переводческие трансформации способны привести к трансформации семантического поля реалии и, соответственно, изменению её коннотативных связей.

Вопросами теории и практики перевода в разное время занимались многие ученые-переводчики, среди которых можно выделить М. Г. Зеленцову, Н. В. Пасекову [Пасекова 2018], М. Ю. Лукинову [Лукинова 2017] и др. Существует несколько способов перевода реалий жанра фэнтези. К таким способам относятся калькирование, полукалькирование, замена реалии реалией языка перевода, а также транскрибирование и транслитерирование (чаще всего употребляются вместе).

Для детального анализа всех зафиксированных реалий были проанализированы способы их перевода на русский язык в произведениях «Содружество кольца» Дж. Толкиена и «Одинокий эльф» Р. Сальваторе. В тексте произведения «Содружество кольца» найдено 232 реалии, в тексте произведения «Одинокий эльф» – 144 реалии. Кроме того, в работе выделены основные методы перевода реалий на русский язык, и по формуле (1) получаем частоту использования того или иного метода в процентном соотношении.

$$\frac{\text{Кол} - \text{во реалий, переведенных при использовании данного метода}}{\text{Общее кол} - \text{во реалий}} \times 100\% = \text{Частота использования данного метода}$$

(1)

Итак, в переводе произведения «Содружество кольца» М. Каменковичем и В. Карриком наиболее частым методом перевода реалий является транскрибирование в сочетании с транслитерацией (38,8%). Сюда относятся следующие реалии: *Moria* – *Мория*, *Legolas* – *Леголас*, *Isengard* – *Исенгард*, *Anduin* – *Андуин* и т.д.

Стоит отметить, что в основе некоторых имен и названий лежит изобретенный Дж.Толкиеном эльфийский язык. Такие реалии переводятся на русский язык методом транскрибирования, но М.Каменкович и В.Каррик указывают в переводческом комментарии, как была сформирована реалия и какое значение имеют ее компоненты. Например, к таким эльфийским именам, как *Elladan* – *Элладан* и *Elrohir* – *Элрохир* М. Каменкович и В. Каррик дают следующий комментарий: «Элладан – синд. «звезда + человек». Элрохир – синд. «звезда + всадник» [Толкиен [http](http://)].

Следующий частотный прием перевода – калькирование, то есть буквальный перевод компонентов. Этот прием в переводе «Содружества кольца» используется в 26,3% случаев.

Сюда относятся такие реалии как: *Firstborn* – *Перворожжденные* (корни *first* + *born*, *Dark Power* – *Темная сила* (буквальный перевод), *Longholes* – *Длинноноры* (корни *long* + *hole*), *Tower of the Setting Sun* – *Башня Закатного Солнца* (буквальный перевод), *Dwarrowdelf* – *Гномьи Рудники* (*dwarf* + *delf*, *Mirkwood* – *Чернолесье* (*mirk* + *wood*) и т.д.

Прием полукалькирования применяется М.Каменковичем и В.Карриком в 10,3% случаев. Сюда относятся: *Elrond Halfelfen* – *Элронд Полуэльф*, *Gandalf the Grey* – *Гэндальф Серый*, *Land of Mordor* – *Царство Мордора* и т.д.

В рамках данного переводческого приема хотелось бы особое внимание уделить двум реалиям: *Bree-hill* и *Chetwood*. Обе реалии состоят из двух корней. *Bree-hill* содержит в себе валлийский корень *bree* – ‘гора’ и английский корень *hill*, который также имеет значение ‘гора’. Соответственно, если прибегнуть к калькированию, выявится тавтология: «Гора-гора» или «Горная гора». Соответственно, переводчики используют полукалькирование, переводя только английский корень. В случае с *Chetwood* получаем аналогичную ситуацию, в данном случае кельтский корень *chet* и английский корень *wood* имеют одно значение – ‘лес’.

В 8,2% случаев М. Каменкович и В. Каррик прибегают к смысловому развитию. Например, *Bagshot Row*, который переводится как *Отвальный Ряд*. Переводчики дают такой комментарий: «Улица получила свое название благодаря определившим ее направление отвалам земли, которые образовались при рытье Котомки» [Толкин [http](http://)].

*Fatty Bolger* переводится как *Пончик Булджер*. Если имя *Fatty* перевести дословно, получится *Толстяк* или *Толстый*, что в русском языке имеет,

скорее, негативную окраску, которая Толкиениым не подразумевалась. Так что переводчики обходят эту проблему, используя слово *Пончик*, которое в русском языке ассоциируется с толстым человеком, но при этом имеет положительную коннотацию.

Следующий переводческий прием – опущение, использованный М. Каменковичем и В. Карриком в 5,6% случаев.

Например, в фамилии *Brockhouses*, состоящий из двух корней – *brock* – ‘барсук’ и *house* – ‘дом’, второй корень опускается, и фамилия переводится как *Барсуки*. В фамилии *Hornblowers*, состоящей из корней *horn* – ‘рог’ и *blow* – ‘дуть’ опускается корень *horn*, а «дуть» заменяется просторечным словом «дудеть», и получается *Дудельщики*. Таким образом, данная реалия получает дополнительную стилистическую окраску.

В 5,2% случаев реалии ранее уже переводились на русский язык и имеют устойчивый эквивалент, и переводятся они, соответственно, при помощи этого эквивалента. Сюда относятся в основном заимствованные реалии, например: *dragon* – дракон, *giant* – гигант, *wizard* – волшебник.

Прием добавления используется в 2,2 % случаев. Сюда относится, прежде всего, перевод прозвища Арагорна *Strider* как *Бродяга-Шур-Шаг*.

Приемы генерализации и конкретизации используются в 1,7% случаев каждый. К генерализации можно отнести перевод *Greyflood* как *Сероводье*, где осуществляется переход от частного *flood* – ‘поток (воды)’, ‘наводнение’, ‘разлив’ к общему – ‘вода’.

Примером конкретизации может послужить перевод реалии *Buwater* как *Приречье*. Здесь, наоборот, происходит переход от общего *water* – ‘вода’ к частному ‘река’.

При переводе произведения «Одинокий эльф» (которое содержит 144 реалии), Е.Фурсикова использует аналогичные методы. В 34% процентов случаев переводчик прибегает к транскрибированию и транслитерации. Например, *Gerti Orelsdottr* – *Герти Орельсдомттр*, *Wulfgar* – *Вульфгар*, *Donnia Soldou* – *Донния Сольду*, *Mirabar* – *Мирабар* и т.д.

В рамках указанного приема выделим имя *Drizzt Do'Urden*. В случае транскрибирования имя *Drizzt* будет выглядеть как *Дриззм*, что может неадекватно восприниматься читателем и приобретет неуместную стилистическую окраску, поэтому Е.Фурсикова меняет местами две буквы и получает *Дзирт*, тем самым сохраняя схожее звучание и избегая ненужных ассоциаций.

24,3% реалий имеют устойчивый эквивалент в русском языке и не требуют каких-либо переводческих трансформаций: *shaman* – шаман, *bow* – лук и др.

В 22,2% случаев используется прием калькирования. Здесь находим *Moonwood* – *Лунный лес* (корни *moon* – ‘Луна’ и *wood* – ‘лес’), *globe of darkness* – *черная (темная) сфера* (*globe* – ‘шар, сфера’ + *darkness* – ‘тем-

нота, мрак'), *Aegis-fang* – *Клык Защитника* (*aegis* – 'защита, охрана' + *fang* – 'клык').

Прием полукалькирования применяется в 16% случаев: *Bruenor Battlehammer* – *Бренор Боевой Топор*, *Taulmaril the Heartseeker* – *Тумарил Искатель Сердец*, *Citadel Felbarr* – *Цитадель Фелбарр*.

В рамках этого метода стоит отметить имя *Urgen Threefist*. Е. Фурсикова переводит его как *Ульгрэн Троекулачный*, буквально переводя корни *three* – 'три' и *fist* – 'кулак', и при этом превращая сложное для восприятия имя *Урген* (полученное при помощи транскрибирования) в *Ульгрэн*, сохраняя при этом общее схожее звучание.

Опущение применяется в 1,4% случаев. Например, при переводе *Snowflake Mountains* – *Снежные Хлопья* опускается слово *Mountains*.

Стилистическая трансформация (0,7%) применяется при переводе *Twinkle* как *Сверкающий Клинок* (одновременно происходит добавление слова «клинок»).

Изучение способов перевода реалий фэнтези показало, что, в зависимости от перевода, лексико-семантическое поле реалии может изменяться. Например, в случае с *Buwater* – *Приречье*, где общее понятие «water» – 'вода' изменяется на частное понятие «река», конкретизация привела к уменьшению коннотативных связей ('вода' имеет гораздо больше ассоциаций как гипероним к целому лексико-семантическому полю, а 'река' выступает в этом поле как гипоним). Таким образом, переводческие приемы способны изменять ассоциативные связи между словами. Причем, если, с точки зрения переводоведения, примеры вроде конкретизации или лексической трансформации могут служить, с одной стороны, удачными способами сохранения языкового колорита и специфической языковой среды жанра фэнтези с его многочисленными языковыми заимствованиями из других жанров и авторскими неологизмами, т.е. новыми словами в словарном составе языка, то, с точки зрения семантики, картина лексико-семантических связей текста начинает меняться, порождая новые ассоциативные цепочки, а следовательно – новые лексико-семантические поля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лукинова М.Ю. Амбивалентность перевода / М.Ю. Лукинова // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: Материалы I Всероссийской научно-практ. конф. (Симферополь, 27-29 апреля 2017 г.). Отв. ред. М.В. Норец. – Симферополь, 2017. – С. 244-249.
2. Пасекова Н.В. К вопросу о критериях оценки художественного перевода / Н.В. Пасекова // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: Материалы II между. научно-практ. конф. (Симферополь, 26-28 апреля 2018 г.). Гл. ред. М.В. Норец. – Симферополь, 2018. – С. 458-462.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Сальваторе Р. Одинокий эльф / Р. Сальваторе; [пер. с англ. Е. Фурсикова]. — СПб.: ООО «Фантастика», 2008. – 400 с.

Толкиен Дж. Властелин колец [Электронный ресурс] / Дж. Толкиен; [пер. с англ. М.

Каменкович, В. Каррик]. – URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3858447>  
Толкин Дж. Руководство по переводу имен собственных из «Властелина Колец» [Электронный ресурс] / Дж. Толкин; [пер. с англ. Т.Тэрн]. – URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/cabinet/guide/guide.shtml>  
Salvatore R. The Lone Drow [Электронный ресурс] / R. Salvatore. – URL: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=148624>  
Tolkien J. The Lord of the Rings / J. Tolkien. – L.: Harper Collins Publishers, 2007. – 1178 p.

## **TO THE QUESTION OF THE WAYS OF TRANSLATING FANTASY REALIAS**

(on the example of the *The Fellowship of the Ring* by John Tolkien and *The Lone Drow* by Robert Salvatore)

M.V. Norets

V.I. Vernadsky Federal University, Simferopol

The author attempts to make an analysis and grouping realias in fantasy works. The author offered the formula for defining the frequency of using the method of translation that gives the possibility to evaluate the quantity of applying one or another method. The translational techniques are defined to be able to alter the associative binds between the words.

*Key words:* fantasy, realias, lexico-semantic field, ways of translation.

*Об авторе:*

НОРЕЦ Максим Вадимович – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики перевода Института иностранной филологии Крымского федерального университета, *e-mail:* mnorets@yandex.ru

УДК 801.3

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ (на примере эргонимов)**

В.Л. Попова, Т.А. Маркова, А.Д. Горева

Вологодская государственная молочнохозяйственная академия  
им. Н.В. Верещагина, Вологда

В статье анализируются особенности англоязычной передачи эргонимов-русизмов в области межкультурного делового общения. Получены выводы о том, что онимические элементы в составе ономастического компонента заимствуются как в исходной, так и атрибутивной форме. Непоследовательность номинации наблюдается, как правило, при передаче апеллятивных элементов, что приводит к появлению ксенономической вариативности эргонима-ксенонима.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, эргоним, заимствование, калькирование.

В центре внимания данного исследования находится специализированная разновидность английского языка – английский язык в функции языка межкультурного общения (далее – АЯМО), т.е. «английский язык, используемый в ходе межкультурных контактов в качестве языка-посредника в ориентации на иноязычную культуру» [Кабакчи 1998: 3]. Мы рассматриваем конкретный случай межкультурного общения, в ходе которого АЯМО используется в приложении к русской культуре (АЯМО (РК)) в конкретной специальной области применения, сфере бизнеса (АЯМО (РК: бизнес)).

Активизация процессов глобализации в сфере российского бизнеса влечет за собой переход осуществления деловых контактов на более высокий уровень, где важным является как правильное устное общение, так и грамотное оформление деловых бумаг на английском языке, признанном в сфере делового международного общения как составной части глобального общения, что обеспечивает соответствующий уровень взаимодействия с зарубежными партнерами.

Неотъемлемую часть АЯМО (РК: бизнес) составляют эргонимы-ксенонимы (ксенонимы – специфические номинации внешней культуры). Эргоним – «собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [Подольская 1978: 151].

Одной из важных проблем в этой сфере является максимально отвечающая требованию ксенонимической обратимости англоязычная номинация эргонима-русизма. Принимая во внимание то, что объектом данного исследования являются русскокультурные эргонимы-ксенонимы, учета требуют регламентирующие процесс эргонимической номинации в России юридические правила, которые обязывают юридические лица к регистрации фирменных наименований в установленном порядке. В соответствии с требованиями правовых нормативов юридическое лицо подлежит обязательной государственной регистрации [Фирменное наименование кредитной организации [http](http://)], при этом «юридическое лицо имеет свое наименование, содержащее указание на его организационно-правовую форму. Наименования некоммерческих организаций, а в предусмотренных законом случаях наименования коммерческих организаций должны содержать указание на характер деятельности юридического лица» [там же, гл.4, ст. 54, п. 1]. Юридическое лицо, являющееся коммерческой организацией, должно иметь фирменное наименование, зарегистрированное в установленном порядке [там же, гл.4, ст. 54, п. 4].

Таким образом, современные нормативно-правовые требования уславливают, что полная (официальная) форма эргонима должна включать в себя: 1) компоненты, указывающие на юридический статус именуемого

объекта; 2) компонент, содержащий сведения о типе предприятия, профиле деятельности и др.; 3) собственно наименование (оним в лингвистическом понимании).

Языковые элементы, содержащие указание на организационно-правовую форму предприятия, будем называть *статусным компонентом* (ОАО, ООО). Языковые элементы, выступающие в функции индивидуализирующего компонента, представляют собой *ономастический компонент* и языковые элементы в функции номинативного уточняющего компонента – *ономастический классификатор* [Кабакчи 2004: 429]. В составе ономастического классификатора эргонима-ксенонима мы выделяем *гиперонимический (родовой) компонент*, называющий тип предприятия (компания, корпорация) и *функциональный компонент-атрибут* (подвид гиперонимического компонента), описывающий профиль деятельности предприятия (управляющая компания, промышленная корпорация). Так, эргоним-ксеноним *ОАО Neftegazovaya Kompania Russneft / ОАО Нефтегазовая компания «Русснефть»* состоит из следующих элементов: *ОАО / «ОАО»* – статусный компонент, *Neftegazovaya Kompania / «Нефтегазовая компания»* – ономастический классификатор (функциональный компонент-атрибут), *Russneft / «Русснефть»* – ономастический компонент. Гиперонимический компонент или функциональный компонент-атрибут в составе ономастического классификатора в некоторых случаях сливаются с собственно ономастическим компонентом, или *инкорпорируются* в ономастический комплекс, например: *Unified Industrial Corporation / «Объединённая промышленная корпорация»*, *Northwest Timber Company / «Северо-западная лесопромышленная компания»*.

В ходе изучения наименований деловых объектов были выделены несколько типов ономастического компонента, включающего различные языковые элементы (топонимические, оттопонимические, отэтнонимические, отантропонимические, различные апеллятивные элементы). Рамки настоящей статьи не позволяют дать полученный анализ формирования эргонимов-русизмов в полном объеме. Особый интерес представляет изучение особенностей передачи эргонимов, имеющих оттопонимический элемент в составе ономастического компонента. Рассмотрим некоторые примеры.

Полная (официальная) форма некоторых эргонимов-идионимов (идионимы – специфические номинации внутренней культуры) данного типа включает статусный компонент и ономастический компонент, состоящий из оттопонимического элемента и функционального компонента-атрибута. В словосочетаниях данного типа функциональный компонент-атрибут, информируя о профиле деятельности делового объединения, обычно сливается с собственно ономастическим компонентом, то есть *инкорпорируется* в ономастический комплекс: *ОАО «Челябинский цинковый завод»*,

ОАО «Верхнесалдинское металлургическое производственное объединение». К элементам оттопонимического типа мы также относим оторонимические элементы (ороним – собственное имя объекта рельефа местности, положительного и отрицательного) (ОАО «Уральская горно-металлургическая компания»), отхоронимические элементы (хороним – собственное имя больших областей (географических, экономических, исторических)) [Суперанская 2009: 186-187] (ЗАО «Северо-западная лесопромышленная компания», ОАО «Российская корпорация нанотехнологий»). В данном случае наименование делового объекта сообщает о его местоположении и виде специализации.

Как показывает анализ материала, оттопонимический элемент в составе эргонима, как правило, заимствуется в исходной форме, а инкорпорируемый функциональный компонент-атрибут калькируется. Таким образом, ономастический компонент эргонима-ксенонима представляет собой смешанное образование, состоящее из заимствованного и калькируемого элементов, или гибридный ксеноним:

*Verkhnyaya Salda Metallurgical Production Association's Chief Executive Vladislav Tetyukhin disclosed he owns 30 percent of the company, the world's biggest titanium producer <...> (The St. Petersburg Times, May 3 2005).*

*Russia's biggest zinc producer, Chelyabinsk Zinc Plant, said on Monday it produced 80,385 tones of super high grade metal <...> (The St. Petersburg Times, July 31, 2007).*

В некоторых случаях наблюдается номинация оттопонимического элемента с помощью заимствования в транслитерации, при этом функциональный компонент-атрибут калькируется. Заимствованная часть гарантирует обратимость и обеспечивает точность ксенонимической номинации. Калькируемый элемент облегчает восприятие значения ксенонима. Однако, при заимствовании оттопонимического элемента информация о местонахождении именуемого объекта искажается:

*The company accounted for 56 percent of Russia's steel pipe exports last year and controls the Volzhsky, Seversky and Sinarsky pipe plants <...> (The St. Petersburg Times, May 15, 2007).*

В следующем примере, где каждый компонент эргонимического словосочетания заимствуется в транслитерации, обеспечивается формальная точность номинации. Но впервые столкнувшись с подобным ксенонимом адресату, не владеющему русским языком, вряд ли будет понятна информация, содержащаяся в наименовании:

*The starting price for the gold auction, which was won by Severstal subsidiary Severnaya Zolotorudnaya Kompania, was 48 million rubles (\$ 1.87 million) (The St. Petersburg Times, September 11, 2007).*

Неопределенность в выборе способа ксенонимической номинации приводит к появлению ксенонимической вариантивности одного и того же объекта. Приведем примеры ксенонимических вариантов, возникших при

англоязычной номинации идионима ЗАО «Петербургский тракторный завод»:

В первом примере предпочтение отдается номинации при помощи заимствования всех компонентов эргонима. Второй пример иллюстрирует использование заимствования оттопонимического элемента и калькирования функционального компонента-атрибута:

(1) From October 1995 to the present day he has been Director of ZAO *Peterburgskiy Tractorniy Zavod* (*The St. Petersburg Times*, February 2, 2007);

(2) A brand–new model of the Kirovets front loader tractor, made by the *St. Petersburg Tractor Plant* <...> was one of the objects on display at *Rossiisky Promyshlennik* (Russian Industrialist) exhibition .... (*The St. Petersburg Times*, September 16, 2008).

Следует обратить внимание на часто встречающуюся путаницу при передаче оттопонимического элемента «русский» и отэтнотонимического «русский». Материал показывает, что номинация элементов «русский» и «российский» в составе эргонима обычно коррелирует с традиционным ксенонимом “*Russian*”: «Русские машины» / *Russian Machines* (1), «Русская медь» / *Russian Copper*(2), «Российская корпорация нанотехнологий» / *Russian Nanotechnology Corporation* (3), «Российские железные дороги»/ *Russian Railways* (4):

(1) *Russian Machines* already controls Russia’s second-largest automotive company, *GAZ*, <...>(*The St. Petersburg Times*, May 11, 2007);

(2) *Russian Copper* said Friday that it temporarily shelved separate projects to expand into nickel and build a zinc plant <...> (*The St. Petersburg Times*, October 14, 2008);

(3) Chubais, 53, is now chief executive officer of Moscow-based *Russian Nanotechnology Corp* (*The St. Petersburg Times*, December 23, 2008);

(4) “How come \$400bn dollars were borrowed by the corporations <...>?” said Vladimir Yakunin, chief of the *Russian Railways* state monopoly yesterday (*Financial Times*, December 4, 2008).

С целью обеспечения формальной точности номинации в некоторых случаях используется заимствование всех элементов эргонима-идионима, в том числе элемента «русский»:

German coal producer *RAG AG* started talks with Russian companies about coal supplies after mining ends <...>. It’s in talks with *Siberian Coal and Energy*, *Russky Ugol* and *SDS-Ugol* <...> (*The St. Petersburg Times*, August 14, 2007).

*Russky Standart Bank* has introduced a new program called *Srochny*, or *Urgent*, <...> (*The St. Petersburg Times*, November 5, 2008).

Необходимо отметить случаи, когда гиперонимический компонент или его подвид, функциональный компонент-атрибут, может переходить в состав ономастического компонента. Вторая часть ономастического компонента, *идентификационная составляющая* обеспечивает выполнение функции идентификации данными ономастическими единицами, например

ОАО «Горно-металлургическая компания «Норильский никель» (ОАО «ГМК «Норильский никель»):

Prokhorov sold a 25 percent stake in *GMK Norilsk Nickel*, the country's biggest metals producer, <...> (*The St. Petersburg Times*, February 17, 2009).

В данном случае функциональный компонент-атрибут в сочетании с идентификационной составляющей подвергается аббревиации и передается при помощи заимствования, что обеспечивает формальную точность передачи данного компонента в составе ономастического ксенонима. Идентификационная составляющая включает в себя сочетание заимствованного топонимического элемента “*Norilsk*” и калькируемого элемента “*Nickel*”. Образование подобной модели также объясняется влиянием билингвизма. Определяющими факторами данного явления, как подчеркивает профессор В.В. Кабакчи, считаются точность и экономичность. Принцип языковой экономии заставляет выбирать более простые и четкие модели, способные «обеспечить взаимопонимание членов данного языкового коллектива на данном этапе его развития» в ходе межкультурного контакта [Кабакчи 1998: 46-47].

Следует отметить, что ономастический ксеноним *Norilsk Nickel* является часто употребляемой и уже сложившейся номинацией, поскольку в ходе изучения материала ксенонимических вариантов данного эргонима не выявлено. Номинация эргонима-ксенонима именно в данной форме встречается и в таких зарубежных периодических изданиях, как *The Economist*, *Financial Times*, *Business Week*, *Newsweek*.

При первичном введении ксенонима в текст параллельно может использоваться описательный оборот. Далее, следуя по тексту, можно наблюдать использование только части онимического компонента, что связано, вероятно, с известностью делового объекта и стремлением к языковой экономии в периодических текстах:

It is already eyeing *Norilsk Nickel*, the world's largest nickel producer and a centerpiece of the 1990s loans-for-shares schemes. <...> Some 40% of *Norilk's* shares are mortgaged to state banks, and Russian Technologies has already nominated its representative to *Norilsk's* board (*The Economist*, June 6<sup>th</sup>-12<sup>th</sup>, 2009).

Описанная выше модель образования онимического компонента используется и при создании некоторых других ксенонимов. Например, в текстах англоязычного описания наименование крупной российской металлургической компании «Новолипецкий металлургический комбинат» коррелирует с ксенонимом “*Novolipetsk Steel*”:

*Novolipetsk Steel*, Russia's biggest steelmaker by market value, said <...> it has terminated an agreement to buy John Maneely Co. of the United States <...> (*The St. Petersburg Times*, November 18, 2008).

Однако следует подчеркнуть, что в ходе межкультурных языковых контактов модели ксенонимической номинации складываются «в процессе

языковой эволюции постепенно», «методом проб и ошибок» [Кабакчи 1998:48]. В отношении идионима «Новолипецкий металлургический комбинат» и его коррелята *Novolipetsk Steel* мы можем говорить пока только о тенденции образования модели ксенонимической номинации, о чем свидетельствует наличие ксенонимического варианта. Приведем пример:

In June 2004 it was sold to Yuzhlin's Danish company Yysk Staalindustri, which is affiliated to the *Novolipetsk metal combine*, <...> (*The St. Petersburg Times*, May 6, 2005).

В англоязычных текстах периодических изданий довольно часто имеет место номинация эргонима-ксенонима с опущением функционального компонента-атрибута, даже в том случае, если он является частью ономастического компонента. Автор текста периодического издания обычно использует описательный оборот с целью дать более подробную информацию о конкретном объекте при максимальной экономии языковых средств. В этом случае употребление функционального компонента-атрибута становится излишним для текста данного типа. В следующем примере автор использует только идентификационную составляющую, образуемую с помощью заимствования, при этом указывающий на тип деятельности предприятия функциональный компонент-атрибут заменяется описательным оборотом:

*National No. 2 airline Sibir* and global accounting giant Ernst & Young say they will begin wooing foreign investors <...> (*The St. Petersburg Times*, July 24, 2001).

Следует отметить, что приведенные примеры свидетельствуют о проявлении процесса ксенонимической реставрации в сфере ксенонимической ономастики, когда имена собственные заимствуются в формальной транслитерации: *Siberia* → *Sibir*, *St. Petersburg* → *Sankt-Petersburg*:

*Vozrozhdeniye Sankt-Peterburga construction corporation* will invest over \$3 billion into elite residential construction in the city <...> (*The St. Petersburg Times*, April 13, 2007).

Ксенонимической реставрацией называется уточнение написания ксенонима и приближение его формы к идиониму-этимону. Реставрация ксенонимов обусловлена необходимостью идентификации внешнекультурных элементов и установления уверенной корреляции между ксенонимом и идионимом-этимонимом [Кабакчи 1998: 127-128], что особенно актуально в современной ситуации использования информации в электронном виде, когда переход от одного языка к другому осуществляется механически, и неточность даже в одной букве затрудняет поиск необходимых данных.

Однако в современных англоязычных текстах все еще можно встретить и традиционные (ассимилированные) топонимы-ксенонимы в составе эргонима, в частности, название «Акционерный коммерческий банк «Банк Москвы» коррелирует с ксенонимом *Bank of Moscow*, где *Moscow* представляет собой традиционный ксеноним:

*Bank of Moscow* started granting mortgage loans in Swiss francs with

annual interest of seven percent (*The St. Petersburg Times*, May 22, 2007).

Таким образом, как показали результаты исследования, оттопонимический элемент в составе эргонима-ксенонима может передаваться как в исходной форме, так и при помощи заимствования в транслитерации. Апеллятивные элементы передаются как при помощи калькирования, так и при помощи заимствования, что приводит к появлению ксенонимической вариативности. Калька обеспечивает доступность ксенонима. Тем не менее, достижение формальной точности эргонима-ксенонима является также необходимым и важным моментом в ходе межкультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. Учебное пособие / В.В. Кабакчи. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 232 с.
2. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации Кабакчи В.В. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 480 с.
3. Суперанская А.В. Теория и методика ономастических исследований / А.В. Суперанская [и др.]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
4. Фирменное наименование кредитной организации [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5842/a0d6b7fcedc765dfbbcb94fcb60a367b65f72686/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5842/a0d6b7fcedc765dfbbcb94fcb60a367b65f72686/)

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 198 с.

### SOME ASPECTS OF TRANSLATING PROPER NAMES INTO ENGLISH (on the example of *ergonyms*)

V.L. Popova, T.A. Markova, A.D. Goreva

Vologda State Dairy Farming Academy named after N.V. Vereshchagin,  
Vologda

The article analyzes ways of translating Russian *ergonyms* into English in intercultural business communication. The results of the research show that *onyms* in the onomastic component are named in their initial form as well as in attribute form. As a rule, appellative elements vary in the way of their rendering, which results in *xenonimic variability*.

**Key words:** *intercultural communication, ergonym, borrowing, calques.*

*Об авторах:*

ПОПОВА Валентина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина, *e-mail*: valya.nesterova.2014@list.ru

МАРКОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина, *e-mail*: mar\_ta.vologda

@mail.ru

ГОРЕВА Анна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина, *e-mail*: goreva\_anna@rambler.ru

УДК 81

## **К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ МЕТАФОР В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

*(на материале произведений Э.А. По)*

Л.Д. Рогинская, И.В. Самарина

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

В статье представлен сравнительно-сопоставительный анализ перевода метафор на материале произведений Эдгара Аллана По, выполненный разными переводчиками на предмет наиболее полной передачи идиостиля автора.

*Ключевые слова:* идиостиль, Э. По, метафора, переводческие приемы.

Эдгар По, выдающийся американский писатель, создал жанр детектива и заложил фундамент для жанра научной-фантастики. Славу писателю принесли его захватывающие истории, полные загадок и мистики. Э. По одним из первых начал использовать слова, как инструмент эмоционального воздействия. Он стремился построить свои произведения таким образом, чтобы воспроизводить прагматический эффект на читателя: заставить его сопереживать главному герою, прочувствовать его страх, горечь утраты или безумие, погрузиться в атмосферу ужаса. Художественные произведения Эдгара По являются многоуровневыми и сложными текстами [Лаккофф 2004].

Своеобразие текстов художественной литературы ставит множество задач перед переводчиком, так как текст не только обогащает читателя новыми знаниями, но и отражает заложенные писателем символы. Для их передачи переводчику требуется как знание языка и культуры, в которой текст бы создан, так и понимание проблематики произведения, авторской идеи, которую автор передает при помощи различных средств. Все это подводит нас к понятию идиостиля.

Многие ученые определяют идиостиль, как совокупность речетекстовых характеристик отдельной языковой личности, которые формируются под воздействием различных экстралингвистических факторов.

В.В. Виноградов рассматривал идиостиль как «структурно единую и внутренне связанную систему средств и форм словесного выражения» [Виноградов 1990]. М.Н. Кожина считает, что идиостиль – это «совокуп-

ность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, ученого публициста, а также отдельного носителя данного языка» [кожина 2008]. Идиостиль определяют лексические и стилистические средства, использованные писателем, которые помогают формировать более яркие образы и оказывать прагматический эффект на читателя.

Среди множества стилистических средств центральное место занимает метафора, как основной способ создания ярких образов. Данный прием Э. По часто использовал в своих произведениях.

Многие ученые по-разному подходили к определению метафоры. Ранее её рассматривали только как стилистический прием, который помогал показать сходство между явлениями. Например, И.В. Арнольд определяет её как «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго, основана на ассоциации по сходству» [Арнольд 1960]. Однако позднее ученые стали утверждать, что метафорична сама мысль. Так М. Блэк предполагал, что метафора не раскрывает сходство, а создает его. В дальнейшем появляется сформулированная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном концептуальная теория метафоры. Согласно этой теории, в основе процесса метафоризации лежит взаимодействие между структурами знаний двух концептуальных доменов – домена-источника (source domain) и целевого домена (target domain) [Лакофф 2004]. Также Дж. Лакофф утверждает, что метафора является концептуальным явлением, которое помогает понять сложные абстрактные теории. Она также является прозаическим или поэтическим выражением, где слово (или несколько слов), являющееся концептом, используется в непрямом значении, чтобы выразить концепт, подобный данному.

Как мы видим, метафора – это сложное и многогранное явление. Т.А. Казакова отмечает, что метафора представляет определенные трудности и для перевода, так как в разных языках имеются различные принципы ее построения. Выделяется несколько способов перевода метафор:

- *Полный перевод* применяется, если в исходном и переводящем языке совпадают как правила сочетаемости, так и традиции выражения эмоционально-оценочной информации, употребленные в данной метафоре;
- *Добавление (опущение)* используется, когда мера подобия в исходном и переводящем языках различна, и требуется либо экспликация смысла, подразумеваемого в исходном тексте (прием добавления), либо импликация словесно выраженного в исходном тексте (прием опущения).
- *Замена* применяется в случаях лексического или ассоциативного

несоответствия между элементами метафоры в исходном и переводящем языках.

- Структурное преобразование применяется при различии традиций грамматического оформления метафоры в исходном и переводящем языках.
- Традиционное соответствие употребляется в отношении метафор фольклорного, библейского, античного происхождения, когда в исходном и переводящем языках сложились разные способы выражения метафорического подобия.
- Параллельное именование метафорической основы используется при переводе текстов, построенных на распространенной метафоре, когда по межъязыковым условиям требуется замена или структурное преобразование исходной метафоры, а по характеру передаваемой информации исходный образ необходимо сохранить [Казакова 2001].

Перейдем к переводческому анализу метафор на предмет сохранения идиостиля автора. Перевод выполнен четырьмя переводчиками: К.Д. Бальмонтом, В. Роговым, И. Гуровой, Н.В. Шелгуновым.

Например, в рассказе «Лигейя» мы встречаем следующую метафору:

*«She died: and I, crushed into the very dust with sorrow, could no longer endure the lonely desolation of my dwelling in the dim and decaying city by the Rhine.»*

К.Д. Бальмонт дает следующий перевод этого отрывка:

*«Она умерла, и, пригнетенный до самого праха тяжестью скорби, я не мог больше выносить пустынного уединения моего дома в этом туманном городе, умирающем на берегах Рейна.»*

Переводчик использовал прием лексической замены и добавление.

В. Рогов передает текст оригинала, используя прием опущения:

*«Она умерла; и я, поверженный во прах скорбью, не в силах был долее выносить унылое одиночество моего жилища в смутном, приходящем в упадок городе близ Рейна.»*

Переводчик Н.В. Шелгунов не перевел данную метафору совсем:

*«Она умерла. \_\_\_\_\_ Я не мог переносить ужаса одиночества.»*

У И. Гуровой мы находим следующий вариант:

*«Она умерла, и я, сокрушенный печалью во прах, уже не мог долее выносить унылого уединения моего жилища в туманном ветшающем городе на Рейне.»*

Переводчик прибегает к приему структурного преобразования, учитывая нормы сочетаемости русского языка. На наш взгляд этот перевод в большей мере отражает идиостиль автора.

Рассмотрим следующий пример метафоры.

*«I was never made aware of her entrance into my closed study, save by the dear music of her low sweet voice, as she placed her marble hand upon my shoulder.»*

И. Гурова дает полный перевод метафоры:

*«Она приходила и уходила подобно тени. Я замечал ее присутствие в моем уединенном кабинете, только услышав милую музыку ее тихого прелестного голоса, только ощутив на своем плече прикосновение ее беломраморной руки.»*

У Н.В. Шелгунова находим следующий вариант перевода:

*«Я замечал ее присутствие в своем кабинете только тогда, когда раздавался ее милый, музыкальный голос, кроткий и мягкий, когда она клала свою белую, как мрамор, руку ко мне на плечо.»*

Переводчик перевел метафору при помощи метафорического сравнения, акцентируя внимание на дополнительный оттенок «белизны» рук, который отсутствует в оригинале произведения.

В. Рогов выполняет перевод, заменяя нейтральное слово «рука» на высокопарное поэтическое слово «персты», что на наш взгляд является неуместным в данном контексте:

*«О ее приходе в мой укромный кабинет я узнавал только по милой музыке ее тихого, нежного голоса, когда она опускала мраморные персты на мое плечо.»*

К.Д. Бальмонт дает следующий вариант перевода:

*«Никогда я не слышал, что она входит в мой рабочий кабинет, я только узнавал об этом, когда она касалась моего плеча своею словно выточенной из мрамора рукой — я с наслаждением узнавал об этом, слыша нежный звук ее грудного голоса.»*

Переводчик использовал прием добавления, уточняя, что рука «словно выточена из мрамора», таким образом усиливая эффект утонченности рук героини произведения. На наш взгляд, этот перевод является наиболее удачным и в большей степени отражает авторский замысел.

Другой пример метафоры мы находим в рассказе «Тень»:

*«YE who read are still among the living; but I who write shall have long since gone my way into the region of shadows.»*

Рассмотрим варианты переводов. В. Рогов перевел эту метафору полным переводом:

*«Вы, читающие, находитесь еще в числе живых; но я, пишущий, к этому времени давно уйду в край теней.»*

У К.Д. Бальмонта мы встречаем почти такой же перевод:

*«Вы, читающие эти строки, вы еще среди живых; но я, написавший их, уже давно отошел в область теней.»*

Н.В. Шелгунов дает следующий вариант перевода:

*«Вы, читатель, еще живы, а я, пишущий, давно уже удалился в царство теней.»*

Переводчик использует прием замены, таким образом делая перевод более образным и выразительным.

Еще один пример использования метафоры мы находим в тексте рассказа «Падение дома Ашероув»:

*«While I gazed, this fissure rapidly widened — there came a fierce breath of the whirlwind — the entire orb of the satellite burst at once upon*

my sight...»

К.Д. Бальмонт дает следующий перевод:

«Пока я глядел, эта расщелина быстро расширялась; смерч поднялся с новой силой; шар месяца весь целиком предстал моим глазам...»

Переводчик не смог сохранить авторскую метафору и применил при переводе прием смыслового развития.

В. Рогов переводит данный фрагмент следующим образом:

«Пока я смотрел, трещина стремительно расширялась – дохнул бешеный ураган – передо мною разом возник весь лунный диск...»

Переводчик использует прием структурного преобразования, который в большей степени соответствует авторскому стилю. Он постарался сохранить в переводе слов fierce и breath.

В результате проведенного анализа перевода метафор на материале произведений Эдгара Алана По было выявлено, что перевод метафор представляет определенные трудности при переводе. В ходе анализа представленных в статье примеров было выяснено, что не все переводчики смогли перевести авторские метафоры, что не может не отразиться на восприятии читателем художественного текста и понимании идиостиля автора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Прогресс, 1960. – 256 с.
2. Виноградов В.В. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя. – М.: Наука, 1990. – 390 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Казакова Т.А. Практические основы перевода English <=> Russian / Т.А. Казакова. – СПб.: Издательство Союз, – 2001. – 320 с.
5. Кожина М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – М.: Наука, 2008. – 464 с.
6. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рое Е.А. Ligeia [Электронный ресурс] / Е.А. Рое. – URL: <https://poestories.com/read/ligeia>

Рое Е.А. The Fall of the House of Usher [Электронный ресурс] / Е.А. Рое. – URL: <https://poestories.com/read/houseofusher>

Рое Е.А. The Shadow [Электронный ресурс] / Е.А. Рое. – URL: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/РОЕ/shadow.html>

По Э.А. Лигейя [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <http://lib.ru/INOFANT/РОЕ/ligeya.txt>

По Э.А. Лигейя [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <http://lib.ru/INOFANT/РОЕ/ligeia.txt>

По Э.А. Лигейя [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/>

По Э.А. Падение дома Ашероу [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <http://lib.ru/INOFANT/РОЕ/asher.txt>

По Э.А. Падение дома Эшер [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <https://>

[ru.wikisource.org/wiki](http://ru.wikisource.org/wiki)

По Э.А. Тень [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <http://lib.ru/INOFANT/POE/shadow.txt>

По Э.А. Тень [Электронный ресурс] / Э.А. По. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki>

## **TO THE ISSUE OF TRANSLATING METAFORS IN ARTISTIC TEXTS**

*(based on the works of E. A.Poe)*

L.D. Roginskaya, I.V. Samarina

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article is devoted to comparative analysis of metaphor translation in Edgar Allan Poe's works.

**Key words:** *idiostyle, E. Poe, metaphor, translation.*

*Об авторах:*

РОГИНСКАЯ Лиляна Дмитриевна – магистрант кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Южного федерального университета, *e-mail*: [lilyana.roginskaya@yandex.ru](mailto:lilyana.roginskaya@yandex.ru);

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике, Южного федерального университета, *e-mail*: [samaririna@yandex.ru](mailto:samaririna@yandex.ru)

УДК 811.111'255.4:821.111-31(73)

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ КАК ЕДИНИЦА ПЕРЕВОДА: МНОЖЕСТВЕННАЯ ЛИЧНОСТЬ БИЛЛИ МИЛЛИГАНА**

О.Г. Скидан, Д.А. Журавлёва

Севастопольский государственный университет, Севастополь

Статья посвящена художественному образу множественной личности как проблеме перевода. Художественный образ рассматривается как основная единица перевода, особый гетерогенный информационный комплекс. Рассмотрение ролевого и субъектного модусов речевого поведения персонажа представляется важным этапом предпереводческого анализа.

**Ключевые слова:** *художественный перевод, художественный образ, единица перевода, ролевой и субъектный модусы.*

Выбор эффективных переводческих стратегий напрямую связан с проблемой выделения единицы перевода. В традиционном переводоведении единица перевода определяется как минимальная единица исходного текста, подлежащая переводу (переводема) (В.Н. Комиссаров), или как единица речи, требующая отдельного решения на перевод (Р.К. Миньяр-Белоручев). В процессе перевода переводчик, как правило, делит исходный

текст на определённые смысловые отрезки, которые он последовательно переводит на язык перевода. Спектр переводческих единиц колеблется от одного слова, являющегося самостоятельной частью речи, до группы предложений, а временами в качестве единицы перевода принято рассматривать и весь исходный текст [Латышев 1981: 168-171]. Ряд переводоведов также подчеркивают, что важнейшей задачей переводчика является проникновение в смысловое содержание данной единицы и ее максимально точное выражение на другом языке, вне зависимости от того, чем именно она является – сегментом предложения, синтагмой или группой, связанных по смыслу слов [Крупнов [http](#)].

На современном этапе объективно развивается тенденция к интеграции современной науки, к междисциплинарному взаимодействию, по крайней мере, на методологическом уровне. В художественном переводоведении, междисциплинарный характер которого не вызывает сомнений, также наблюдается тенденция к унификации творческих процессов, науки и искусства. Так, в перечень единиц художественного перевода вошли такие информационные комплексы художественного текста, как семантическая ситуация и художественный образ.

Целью данной статьи является предпереводческий анализ художественного образа множественной личности в тексте романа *The Minds of Billy Milligan*, а также анализ его перевода на русский язык, выполненного А. Бойковым и А. Костровой.

Актуальность нашей работы определяется возросшим интересом к произведениям, в которых главный герой является множественной личностью, что ставит перед переводчиком новую, более сложную задачу: сохранение индивидуальных особенностей каждой личности, а также её лингвистическая адаптация в языке перевода в рамках одного художественного образа.

Художественный образ является уникальной и единственной в своем роде единицей перевода, что обусловлено спецификой и функциональными особенностями текстов художественной литературы. По своим системно-структурным характеристикам художественный образ представляет собой гетерогенную гиперединицу (единицу-гипероним), конституируемую более мелкими гипонимическими единицами. Задача переводчика состоит не только в нахождении наиболее адекватных эквивалентов для составляющих художественного образа, но и в воссоздании в тексте перевода всех эксплицитных и имплицитных связей оригинала, а также его прагматики [Розумовская 2014: 26].

Роман Дэниела Киза *The Minds of Billy Milligan* основан на синтезе документального и художественного. Данной особенностью определяется особый набор лингвостилистических средств оригинала. Автор стремится воссоздать все личности Билли Миллигана, сделать их понятными читателю, не потеряв при этом ощущение реалистичности происходящего, оттен-

ка документальности, не прибегая к описаниям внешности, смене одежды и порой излишних обозначений имён.

Важной составляющей предпереводческого анализа при работе с образом множественной личности является, на наш взгляд, построение синтезирующей модели речевого поведения. Это подразумевает рассмотрение ролевого и субъектного модусов, то есть изучение зависимости форм языкового выражения не только от гендерной принадлежности, возраста, социального статуса и роли (ролевой модус), но и учет ментальной «неоднозначности» индивида (субъектный модус), концепцию множественной структуры личности в терминах Е.С. Киреевой [Киреева 2000: 13].

Своими корнями данная концепция уходит еще во времена античности. На начальных этапах еще Платон полагал, что душа имеет тройственный характер. Позже его идею развил Аристотель, который говорил о том, что душа разделяется на разумную и неразумную часть, а главной задачей он видит нахождение золотой середины между разумом и чувствами.

Согласно данной теории речевое поведение разделяется на три эго-состояния. Во-первых, Родитель – это основа социального наследия личности. Сюда можно отнести нормы, традиции, установки, которые приобретаются в процессе социализации личности. К главным чертам Родителя относятся поведение защитника, функция покровителя и протектора. Его можно считать главным источником критики, «отеческих» замечаний и наказания за непослушание. Существует и иная сторона Родителя, когда он защищает, жалеет, заботится, прощает ошибки.

Проанализировав образ множественной личности Билли Миллигана, представленный в тексте романа, мы пришли к выводу, что роль Родителя выполняет Альтер-личность Рейджен Вадасковинич. Рейджен является югославом и говорит по-английски с заметным славянским акцентом. Основными графико-фонетическими стилистическими средствами его речевой характеристики являются графон и эрративы, закрепляющие его образ на графическом уровне.

Речь Родителя характеризуется следующими маркерами: восклицательные предложения и риторические вопросы, задаваемые с целью критики, упрека и убеждения (эпиплекса) (*Sorry! You filthy slut. Vy for you go around raping vomans? Do you realize vat you put us all through?*); использование императивных конструкций (*It was you responsibility. Remember that. You do not ever touch Billy's vork*); менасивные речевые акты (*I do not care who or vat you are. If you so much as speak to another person on this unit – or to any other person again – I vill make sure you die*); использование уменьшительно-ласкательных форм при общении с Ребенком, самоименование с использованием грамматических выражений третьего лица (иллеизм) (*Vat is wrong, little girl? Don't cry. Ragen gets apples*).

Второе эго-состояние характеризуется доверчивостью, наивностью,

обидчивостью и капризностью. Его называют Ребёнком. Данное состояние является эмотивной составляющей начала личности: крайне детское мировоззрение (творческая увлеченность и наивность) или же подростковый дух бунтарства (упрямство, капризы, непослушание и т.д.). К эго-состоянию Ребёнка мы относим Билли, Аллена, Томми, Адалану, а также все нежелательные личности Миллигана. Маркерами речи Ребенка можно считать следующие: апелляция к авторитету старшего (чаще Родителя) (*Doctors? Daddy Chal will kill me if I talk to you*); употребление сниженной лексики с отрицательной, пейоративной коннотацией (чаще всего сленговые выражения или вульгаризмы) (*Lady, I don't give a damn what you do. Just get off my back*); частое использование нераспространенных двусоставных или односложных предложений, номинативных конструкции. В отечественной стилистике такой приём имитации детской речи часто называют голофразой. Преобладают частые повторы и вопросительные предложения, как проявление неподдельного детского интереса (*You got to promise you won't never tell the secret to nobody in the whole world. Nobody. Never. Never. Never*).

В случае если Родитель и Ребёнок вступают в конфликт и не могут договориться, появляется третье эго-состояние – Взрослый. Он является «золотой серединой» и являет собой представления о реалистичном поведении. Он организован и быстро адаптируется. Его главной задачей является разрешение спора о том, что подходит человеку в наставлениях Родителя, а что стоит почерпнуть из желаний Ребенка.

К Взрослому мы относим личность Учителя. Он представляет собой комбинацию всех двадцати трёх личностей. Обладает острым умом и тонким чувством юмора. Главным признаком речи Взрослого является последовательность, логичность и установление причинно-следственных связей. Речь Взрослого является наиболее приближенной к литературной норме и носит повествовательный характер без признаков родительского побуждения или детской любознательности:

*It's not as if I'm re-meeting you. The unfused Billy has been talking to you. And then all of a sudden Ragen joins the conversation, and then Arthur, because they have something to contribute. And in a way it's also very embarrassing to say, 'Oh, hey, hi, how are you?' as if I haven't been talking to you all the while.*

В результате сопоставительного анализа текстов оригинала и перевода, мы пришли к выводу, что некоторые особенности речи Родителя в результате перевода были сглажены. Для русскоязычного читателя речь Родителя не обладает полной безапелляционностью, а отражает иные оттенки модальности. Стоит отметить, что акцент на четкую постановку задачи и повелительное наклонение несколько компенсирует маркеры «отеческих» замечаний и критики в тексте перевода. Особенности речевого поведения Ребёнка были переданы переводчиками адекватно, хотя сленговые выра-

жения и вульгаризмы были по большей части нейтрализованы, что можно в некоторой степени рассматривать как пренебрежение возрастными особенностями речи подростка. При передаче речи Взрослого переводчикам удалось сохранить тонкое чувство юмора и иронию Учителя. Однако можно отметить, что при выборе стратегии авторы перевода ориентировались, в первую очередь, на литературную норму русского языка. Такой подход повлек за собой отказ от воспроизведения в переводе стилистических приёмов, использованных автором для представления и закрепления образа той или иной личности на графико-фонетическом уровне. Стремление переводчиков приблизить речь персонажей к литературной норме русского языка привело к некоторой потере той самой множественности образа, а также размытию границ между подсознательными ролями «Родителя» и «Ребёнка» в языке перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Киреева Е.С. Концепция множественной структуры личности (субъектный модус в речевом поведении) / Е.С. Киреева // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 12. – С. 13-19.
2. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика [Электронный ресурс] / В.Н.Крупнов. – М.: Международные отношения, 1976. – URL: [https://www. booksite.ru/fulltext/kрупнов/text.pdf](https://www.booksite.ru/fulltext/kрупнов/text.pdf)
3. Латышев Л. К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения) / Л. К. Латышев. – М.: Международные отношения, 1981. – 284 с.
4. Разумовская В.А. Художественный образ как единица перевода: булгаковская Маргарита / В.А. Розумовская // Вестник ЧелГУ. 2014. №6 (335). – С. 25-31.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Keyes D. The Minds of Billy Milligan / D. Keyes. – N.Y.: Bantam Books, 1995. – 428 p.

### **ARTISTIC IMAGE AS THE TRANSLATION UNIT: THE MULTIPLE PERSONALITY OF BILLY MILLIGAN**

O.G. Skidan, D.A. Zhuravleva

Sevastopol State University, Sevastopol

The article focuses on the artistic image of the character with the multiple personality disorder and the specificity of its recreation in Russian literary text. The artistic image is considered as a special heterogeneous information complex. The analysis of role and subjective modes of the verbal behavior of the character are considered as an important stage of pre-translation analysis.

**Key words:** *literary translation, artistic image, translation unit, role and subjective modes.*

*Об авторах:*

СКИДАН Ольга Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Института общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета, *e-mail*: skidan\_ua@mail.ru

*Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 43. 2019.*

ЖУРАВЛЁВА Дарья Алексеевна – студентка кафедры «Теория и практика перевода» Института общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета, *e-mail*: [dashaexplorer1996@mail.ru](mailto:dashaexplorer1996@mail.ru)

**СОДЕРЖАНИЕ**

***Методика преподавания иностранного языка***

<i>Батурина О.А.</i> Формы контроля, критерии и показатели формирования общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления в процессе обучения иностранному языку.....	4
<i>Гиляровская Т.В., Е.В. Кашкина.</i> Использование аутентичных материалов в подготовке упражнений на занятиях по устному переводу...	11
<i>Гуцына А.А., А.Н. Никитина.</i> Проблема развития личности в условиях поликультурного образовательного пространства.....	16
<i>Игна Я.Д.</i> Принципы отбора профессионально-ориентированных текстов для развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка.....	20
<i>Кащеева А.В.</i> Роль текста в обучении письму на иностранном языке..	24
<i>Коптяева М.А.</i> Развитие языкового образования и механизмы повышения языковой подготовки в Северном (Арктическом) федеральном университете.....	29
<i>Кучукова Л.П.</i> Театральные технологии на уроках иностранного языка как элемент активного мультисенсорного обучения.....	33
<i>Малаховская М.Л.</i> Именные группы типа N + N в английском языке: правила и практика употребления.....	37
<i>Песина С.А., Ю.Л. Вторушина.</i> Об актуальных проблемах преподавания иностранных языков в университете.....	42
<i>Ровбо О.Н.</i> Опыт организации самостоятельной работы в электронной информационно-образовательной среде (в высшей школе).....	46
<i>Тарасова Е.В.</i> Проблема отбора текстов для аудирования.....	52
<i>Токарева Е.Е., П.О. Иванова.</i> Преподавание иностранного языка с учетом приоритетных мотивирующих факторов.....	55
<i>Чувилева Н.В.</i> Роль графической наглядности при обучении грамматике английского языка.....	59
<i>Шайхутдинова Х.А.</i> Развитие коммуникативной компетенции на занятиях по немецкому языку как второму иностранному.....	65

***Лингвистические аспекты иностранных языков***

<i>Иванова Н.К.</i> Нездоровая пища: особенности описания на языке гаскики.....	76
<i>Кузьмина Р.В.</i> Периодическая таблица Д.И. Менделеева: анализ варианты произношения англоязычных химических терминов (по материалам словаря <i>English Pronouncing Dictionary</i> Д. Джоунза).....	82
<i>Малышева А.В.</i> О предлогах-маркерах топика в современном китайском языке.....	90
<i>Романова Е.А.</i> О некоторых функциях культурно-маркированной лексики в текстах печатных СМИ.....	97

<i>Слобожанина Н.А.</i> Англо-американизация французского языка Квебека как результат взаимодействия языков и общества.....	101
<i>Токарева О.В.</i> Выражение категорий одушевленности и агентивности в синтаксисе английского предложения.....	105
<i>Трайковская Н.П.</i> Особенности построения англоязычных рекламных текстов (на примере журнала <i>The Economist</i> , <i>Time</i> и <i>Bloomberg Businessweek</i> ).....	110
<i>Трунченкова Н.Н., М.В. Беловенцева.</i> Семантические особенности английских фразеологических единиц с компонентом-наименованием овощных культур.....	114
<i>Шацких Н.Н.</i> Лингвостилистические особенности англоязычных рекламных текстов (на примере интернет-рекламы продуктов и сети ресторанов быстрого питания).....	120

### **Теория языка**

<i>Бармина Е.А.</i> Репрезентация дискурса терроризма в СМИ.....	131
<i>Бондаренко И.В.</i> Реализация коммуниктивно-прагматического аспекта императивности в английском политическом тексте.....	139
<i>Ваганова Т.П.</i> Оппозиция «ДОБРОДЕТЕЛЬ : ПОРОК» как условие исследования зоны нормы этической оценки (на материале российских, британских и американских СМИ).....	148
<i>Гламазда С.Н.</i> Контекстная лингвокультурная поляризация в архитектонике художественного концепта.....	156
<i>Дронова Н.П.</i> Вербальные репрезентации ренессансного гротеска в шванках Г. Сакса (XVI в.).....	163
<i>Журкова М.С.</i> Общелингвистические обоснования проблемы смысла художественного текста.....	168
<i>Золотайко А.И.</i> Метафорическая модель «ПОЛИЦИЯ – ЭТО ПРЕСТУПНОСТЬ» в политическом дискурсе США.....	179
<i>Карпущина Т.П.</i> Подростковое взросление и его отражение в романе Сесилии Ахерн «Волшебный дневник».....	186
<i>Огнева Е.А.</i> Специфика маркеров художественного пространства в архитектонике текстовой концептосферы.....	191
<i>Плавина А.А.</i> Дискурсивные стратегии репрезентации природы в жанре «Травелог» в диахронии.....	198
<i>Подъяпольская О.Ю.</i> Сообщения на интернет-форумах как аутентичные тексты (на материале немецкого языка).....	202
<i>Самкова М.А.</i> Методики определения воздействия дезинформации в медиатексте.....	208
<i>Снежкова И.А.</i> Вербальная агрессия в речах Т. Манна на радио BBC.....	213
<i>Трушина М.К.</i> Эвфемизмы и эвфемистические высказывания в педагогическом дискурсе (на примере фрагментов из романов на английском языке и их переводов на русский язык).....	219

*Щекотихина И.Н.* Стереотип и прототип: проблема разграничения... 227

***Переводоведение***

*Героник Е.О., И.В. Самарина.* Особенности перевода иноязычных вкраплений в англоязычных и испаноязычных рекламных текстах..... 236

*Захарова Д.В., Томашевская И.В.* Проблема перевода имен собственных в фантстическом дискурсе (на материале мультипликационного сериала *ADVENTURE TIME*)..... 240

*Клепиков А.Н.* К вопросу о переводе твитов российскими средствами массовой информации..... 245

*Мамедов А.Н.* Die Wiedergabe des pragmatischen Potentials bei der Übersetzung der Werbetexte aus dem Deutschen ins Russische..... 251

*Наградова Л.С.* О трудностях художественного перевода: особенности передачи просторечных фразеологических единиц, трансформированных по типу изменения внутрифразовой сочетаемости (на материале пьес *А. Н. Островского и их переводов*)..... 256

*Норец М.В.* К вопросу о способах перевода реалий фэнтези (на примере произведений «Содружество кольца» Дж. Толкиена и «Одинокий эльф» Р. Сальваторе)..... 262

*Попова В.Л., Маркова Т.А., А.Д. Горева.* Некоторые аспекты англоязычной передачи имен собственных (на примере эргонимов)..... 266

*Рогинская Л.Д., И.В. Самарина.* К вопросу о переводе метафор в художественном тексте (на материале произведений Э.А. По)..... 274

*Скидан О.Г., Д.А. Журавлёва.* Художественный образ как единица перевода: множественная личность Билли Миллигана..... 279

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