

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA



**ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ**

**HERZEN'S READINGS**  
**FOREIGN LANGUAGES**

Санкт-Петербург • 2018

Saint Petersburg • 2018

ББК 81.431  
Г41

Печатается по рекомендации ученого совета  
Института иностранных языков  
и по решению редакционно-издательского совета  
РГПУ им. А. И. Герцена

Ответственный редактор: Т. И. Воронцова, д. филол. н., профессор

Технический редактор: Е. А. Жеребина, к. филол. н., доцент

*Рецензенты:*

Ю. В. Ерёмин, д. пед. н., профессор  
Н. Ю. Зайцева, д. филол. н., профессор  
И. А. Каргаполова, д. филол. н., доцент  
В. Ю. Клейменова, д. филол. н., доцент  
Л. П. Тарнаева, д. пед. н., доцент  
З. М. Чемодурова, д. филол. н., доцент  
О. А. Арутов, к. пед. н., доцент  
А. З. Атлас, к. филол. н., доцент  
Л. А. Воронина, к. пед. н., доцент

С. В. Колядко, к. пед. н., доцент  
Е. А. Крылова, к. пед. н.  
С. Г. Курбатова, к. филол. н., доцент  
М. С. Перевёрткина, к. пед. н.  
И. Ф. Савельева, к. пед. н.  
Е. Н. Тимофеева, к. пед. н., доцент  
О. И. Трубицина, к. пед. н., доцент  
Н. В. Урсул, к. филол. н.  
Т. В. Юдина, к. филол. н., доцент

*Managing Editor:* T. I. Vorontsova, Doctor of Philology, Prof.

*Technical editor:* E. A. Zhrebina, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.

*Reviewers:*

Yu. V. Eremin, Doctor of Pedagogy, Prof.  
N. Yu. Zaytseva, Doctor of Philology, Prof.  
I. A. Kargapolova, Doctor of Philology, Ass. Prof.  
V. Yu. Kleymenova, Doctor of Philology, Ass. Prof.  
L. P. Tarnaeva, Doctor of Pedagogy, Ass. Prof.  
Z. M. Chemodurova, Doctor of Philology, Ass. Prof.  
O. A. Arutov, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.  
A. Z. Atlas, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.  
L. A. Voronina, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.

S. V. Kolyadko, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.  
E. A. Krylova, Ph. D. in Pedagogy  
S. G. Kurbatova, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.  
M. S. Perevertkina, Ph. D. in Pedagogy  
I. F. Savel'eva, Ph. D. in Pedagogy  
E. N. Timofeeva, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.  
O. I. Trubitsina, Ph. D. in Pedagogy, Ass. Prof.  
N. V. Ursul, Ph. D. in Philology  
T. V. Yudina, Ph. D. in Philology, Ass. Prof.

Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных  
Г41 статей. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 432 с.

ISBN 978-5-8064-2510-3

ББК 81.431

ISBN 978-5-8064-2510-3

© Коллектив авторов, 2018  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018  
© О. В. Гирдова, оформление обложки, 2018

# СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

---

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ PLENARY SESSION

<i>Еленевская М. Н. Юмор в академии: функции, жанры, контексты / Yelenevskaya M. N. Humor in the academy: functions, genres and contexts . . . .</i>	24
<i>Орлова Н. Ф. Портфолио как инструмент педагогической рефлексии будущих учителей / Orlova N. F. Portfolio as a reflection tool for student teachers . .</i>	26
<i>Кириллова Н. Н., Копчук Л. Б. 500 лет реформации: о чем свидетельствуют фразеологизмы / Kirillova N. N., Korchuk L. B. 500 years of the reformation: as evidenced by the phraseology? . . . . .</i>	31

### ТЕКСТ И ДИСКУРС В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ TEXT AND DISCOURSE IN PARADIGM OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE

<i>Абросимова Н. Г. Эгоцентризм как междисциплинарный объект современных гуманитарных исследований / Abrosimova N. G. Egocentrism as an interdisciplinary object of modern humanitarian researches . . . . .</i>	35
<i>Атлас А. З. Хронотоп как композиционная скрепа в цикле рассказов / Atlas A. Z. Chronotope as organising principle in short story cycles . . . . .</i>	36
<i>Багрова Е. Ю. Исторический нарратив как объект лингвистического анализа / Bagrova E. Y. Historical narrative as an object of linguistic analysis . . . . .</i>	38
<i>Бекмурзаева Ф. Ш. К проблеме номинации структурно-гетерогенных текстов / Bekmurzaeva F. Sh. On the issue of structurally heterogeneous texts nomination . . . . .</i>	40
<i>Воронцова Т. И. О прагматическом фокусировании как принципе композиционного выдвигания / Vorontsova T. I. On pragmatic focusing as the principle of compositional foregrounding . . . . .</i>	41
<i>Гальчук Д. С. Дискурс реагирования в политической коммуникации / Galchuk D. S. Follow-up discourse in political communication . . . . .</i>	42

Гузь М. Н., Пигина Н. В. Использование гендерных стереотипов в немецкоязычной рекламе / <i>Guz M. N., Pigina N. V. Gender stereotypes in German language advertising</i> . . . . .	43
Евстигнеева Л. В. О гибкости интерпретационной программы текстов «потока сознания» / <i>Evstigneeva L. V. On flexibility of the programme of interpretation of the stream of consciousness texts</i> . . . . .	44
Елькина Д. С. Детализация и лакунарность текстового мира М. Бонда / <i>Elkina D. S. Specification and lacunarity of M. Bond's text world</i> . . . . .	46
Ефимова Г. Л. Поликодовость: расширение жанрового пространства академического дискурса (на примере академического мультимедийного презентационного дискурса) / <i>Efimova G. L. Multimodality: expansion of the genre space of academic discourse (illustrated with academic multimedia presentation discourse)</i> . . . . .	47
Ефремова Д. А. Функционально-семантические особенности личных местоимений в тексте биографических романов / <i>Efremova D. A. Functional and semantic peculiarities of personal pronouns in biographical novels</i> . . . . .	49
Казакова А. А. Особенности агональной коммуникативной ситуации в судебном процессе / <i>Kazakova A. A. Peculiarities of agonal communicative situation in legal process</i> . . . . .	51
Карева А. А. Особенности речевого воздействия, оказываемого через рекламные тексты косметических средств / <i>Kareva A. A. Speech manipulation features in printed cosmetics advertisements</i> . . . . .	53
Квон Ки Бэ. 칼미크 민족의 소비에트 화과정 연구 소비에트 초기 불교 정책을 중심으로- / <i>Kwon Kibae. Study of the sovietization process of the Kalmyk people: focusing on the soviet early Buddhist policy</i> . . . . .	54
Коллерова М. В. Описание динамики эмоционального состояния персонажа в рассказах С. Кинга / <i>Kollerova M. V. The description of character's dynamic emotional state in Steven King's short stories</i> . . . . .	55
Комлева Е. В. Синергетическое взаимодействие антропоцентров в текстах политической пропаганды (на материале современного немецкого языка) / <i>Komleva E. V. Synergetic interaction of anthropocenters in texts of political propaganda in modern German</i> . . . . .	57
Кравченко Т. Ю. Дискурсивные проявления концептов / <i>Kravchenko T. Yu. Discursive manifestation of concepts</i> . . . . .	59
Кремзикова С. Е. Двойная референция и особенности ее репрезентации в поэтическом (литературном) дискурсе / <i>Kremzykova S. Y. Double reference and the peculiarities of its representation in poetic (literary) discourse</i> . . . .	60
Левковская Н. А. Роль контраста как концептуальное основание эссе в формировании смысловых доминант текста / <i>Levkovskaya N. A. The role of contrast as the conceptual basis of essayin bringing out the semantic salient points of the text</i> . . . . .	62

<i>Миньяр-Белоручева А. П. Исторический текст vs исторический дискурс /</i> <i>Minyar-Beloruicheva A. P. Historical text vs historical discourse . . . . .</i>	63
<i>Мовчан М. К. Дискурсивный потенциал заголовков историко-биографических</i> <i>текстов / Movchan M. K. Discursive potential of historical biographical text</i> <i>titles . . . . .</i>	65
<i>Никитина И. С. Актуальные аспекты изучения коммуникативно-прагмати-</i> <i>ческой категории «толерантность» в современной лингвистике / Niki-</i> <i>tina I. S. Current trends in studying the communicative-pragmatic category</i> <i>„tolerance” in modern linguistics . . . . .</i>	67
<i>Николаева Н. В. О статусе исповедальной поэзии / Nikolaeva N. V. On the</i> <i>status of confessional poetry . . . . .</i>	68
<i>Николаева О. О. Текстовая реализация концепта “Vergangenheit” в индивиду-</i> <i>ально-авторской картине мира Бернхарда Шлинка (на материале романа</i> <i>“Die frau auf der Treppe”)</i> / <i>Nikolaeva O. O. Text realization of the concept</i> <i>“past” in the world view of Bernhard Schlink (a case study of B. Schlink’s</i> <i>novel “The woman on the stairs”)</i> . . . . .	69
<i>Никонова Е. А. Манипулятивная природа политического дискурса / Nikono-</i> <i>va E. A. Manipulative nature of political discourse . . . . .</i>	71
<i>Петухова Т. И. Функции эмотивного микротекста в искусствоведческом</i> <i>дискурсе / Petukhova T. I. Functions of the emotive microtext in art dis-</i> <i>course. . . . .</i>	73
<i>Рамбердиева Г. С. К вопросу о косвенных способах реализации апеллятивной</i> <i>речевой функции (на материале англоязычных политических текстов) /</i> <i>Ramberdieva G. S. Perspectives on indirect realizations of appellative speech</i> <i>function in English political texts . . . . .</i>	75
<i>Рапохин Д. А. Языковая репрезентация функции речевого воздействия ре-</i> <i>кламных текстов / Rapokhin D. A. Verbal representation of speech manipula-</i> <i>tion in advertisements . . . . .</i>	77
<i>Силина А. В. К вопросу об индивидуально-авторской картине мира / Silina</i> <i>A. V. Towards the problem of author’s individual worldview . . . . .</i>	78
<i>Симатова С. А. Текст и дискурс в рамках структурно-динамической парадиг-</i> <i>мы / Simatova S. A. Text and discourse in the framework of structural and</i> <i>dynamic paradigm . . . . .</i>	80
<i>Синельникова В. Н. О некоторых особенностях текста современного англо-</i> <i>язычного путеводителя / Sinelnikova V. N. On some characteristic features of</i> <i>English guidebook texts . . . . .</i>	82
<i>Спиридонова В. А., Семенова К. В. К вопросу о функциональной семантике</i> <i>англоязычного косвенного интернет-комментария / Spiridonova V. A.,</i> <i>Setenova K. V. On functional semantics of “indirect” English e-comment . . .</i>	84

<i>Строкан Е. В.</i> Частнооценочные значения в описании британской монархии англоязычной прессой / <i>Strokan E. V.</i> Partial evaluation in portraying of British monarchy by English-speaking press . . . . .	85
<i>Токарева К. Д.</i> Отношения «я — другой» в текстах современных англоязычных мемуаров: постановка проблемы / <i>Tokareva K. D.</i> The relations of “self — the other” in the texts of modern English-language memoirs: problem statement . . . . .	87
<i>Фаблинова А. А.</i> К вопросу о проявлении национально-культурной специфики в языковой картине мира американских литературных баллад / <i>Fablinova A. A.</i> On the issue of the manifestation of national and cultural specifics of the language worldview of American literary ballads . . . . .	89
<i>Федорюк А. В.</i> О когнитивном подходе к изучению толерантного дискурса / <i>Fedoryuk A. V.</i> On cognitive approach to the study of tolerant discourse . . . . .	91
<i>Шишова О. М.</i> Языковые способы удержания внимания реципиента в виртуальном пространстве / <i>Shishova O. M.</i> Linguistic means to keep the recipient’s attention in the virtual space . . . . .	92

**КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ**  
**COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH**

<i>Банман П. П.</i> Вербализация оппозиции мы — они (на материале воспоминаний переживших холокост) / <i>Banman P. P.</i> Verbalization of the opposition we — they (on the material of Holocaust survivors’ memories) . . . . .	94
<i>Березина О. А.</i> К вопросу об эллипсисе личных местоимений в субъектной позиции (на материале английского языка) / <i>Berezina O. A.</i> On the issue of the ellipsis of personal pronouns in the subject syntactical position (in the English language) . . . . .	96
<i>Володина О. В.</i> Социальный интеллект как основа иноязычной коммуникативной компетенции / <i>Volodina O. V.</i> Social intelligence as the basis for foreign language communicative competence. . . . .	98
<i>Донцова А. Д., Иванова Т. Н.</i> Речеактовое содержание слитных речевых актов и его передача в переводе / <i>Dontsova A. D., Ivanova T. N.</i> The meaning of “blended” speech acts in the original and in translation. . . . .	99
<i>Воложанина Т. С.</i> Основные когнитивные модели интерпретации тавтологий / <i>Volozhanina T. S.</i> Basic cognitive patterns of tautology interpretation . . . . .	101
<i>Кириченко М. А.</i> Интерактивность как прагматический компонент речевого акта иронии / <i>Kirichenko M. A.</i> Interaction as a pragmatic component of ironic speech act. . . . .	103
<i>Кислякова Е. Ю.</i> Категория инакости в когнитивно-дискурсивном аспекте / <i>Kislyakova E. Y.</i> The category of alterity in the cognitive discursive aspect . . . . .	105

<i>Кондрашова (Козьмина) В. Н.</i> Коммуникативные неудачи в английском профессиональном и персональном дискурсе / <i>Kondrashova (Kozmina) V. N.</i> Communicative failures in English professional and personal discourse. . . . .	107
<i>Лискович А. А.</i> Языковые средства реализации социальных стереотипов в английском языке / <i>Liskovich A. A.</i> Language representation of social stereotypes in the English language . . . . .	109
<i>Медведева М. И.</i> Междисциплинарный подход к изучению «языка истории» / <i>Medvedeva M. I.</i> Historical narrative as an interdisciplinary object . . . . .	110
<i>Микадзе М. Г.</i> Лингвистические особенности англоязычных рекламных объявлений / <i>Mikadze M. G.</i> Linguistic features of English advertisements . . . . .	111
<i>Моисеева С. А.</i> Явления языка и речи: взаимодействие лингвистических парадигм / <i>Moiseeva S. A.</i> Language and discourse phenomena: the linguistic paradigm interaction . . . . .	113
<i>Одintsova Ю. В.</i> К вопросу об организации содержания обучения лингвострановедческому профессионально-ориентированному чтению / <i>Odintsova Y. V.</i> On the educational content organization in linguo-cultural professionally oriented reading. . . . .	115
<i>Петрова С. А.</i> Искусствоведческий дискурс как источник синестетического образа / <i>Petrova S. A.</i> Art criticism as a source of the synesthetic image . . . . .	117
<i>Сафьянова И. В.</i> К вопросу о роли <i>differentia specifica</i> в терминообразовании / <i>Safyanova I. V.</i> The role of <i>differentia specifica</i> in term formation. . . . .	118
<i>Хомякова Е. Г.</i> Об организации ценностного пространства англоязычного дискурса / <i>Khomyakova E. G.</i> Value space organisation of the English language discourse . . . . .	120
<i>Четина М. М.</i> Интенция эмоционального воздействия при окказиональном словообразовании в художественной речи / <i>Chetina M. M.</i> The intention of an emotional impact in literary nonce formations. . . . .	122
<i>Якушкина К. В.</i> Семантика и прагматика имплицитного отрицания как одного из механизмов конструирования «седативной» политической коммуникации (на материале испанского языка) / <i>Iakushkina K. V.</i> Semantics and pragmatics of implicit negation as one of the means of constructing “sedative” political communication (as exemplified in the Spanish language). . . . .	124

**КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА**  
**COGNITIVE LEXICAL SEMANTICS**

<i>Ашмарина И. Л.</i> Уточнительная конструкция в аспекте теории концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера / <i>Ashmarina I. L.</i> The appended modifier within the framework of G. Fauconnier and M. Turner’s conceptual integration theory. . . . .	126
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Панкратова С. А. Когнитивно-прагматический потенциал технической метафоры / Pankratova S. A. Cognitive-pragmatic potential of a technical metaphor . . . . .</i>	128
<i>Певневцев А. В. Особенности семантики английских глаголов / Pevnevets A. V. Semantic features of English verbs. . . . .</i>	130
<i>Песина С. А. Когнитивные исследования инвариантности / Pesina S. A. Cognitive studies invariance . . . . .</i>	131
<i>Романова О. В. Когнитивные основы метафоризации глаголов физического воздействия / Romanova O. V. On the cognitive basis of metaphorization of physical manipulation verbs . . . . .</i>	133
<i>Росьянова Т. С. Терминологическая номинация парных контрагентов в английской экономической терминологии / Rosyanova T. S. Terminological nomination of contragents in English economic terminology . . . . .</i>	135
<i>Сидоров А. В. О дескриптивной и референциальной семантике англоязычных литературных псевдонимов / Sidorov A. V. On referential and feature semantics of English literary pseudonyms . . . . .</i>	136

**ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА  
THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS OF TRANSLATION**

<i>Балабан А. И., Кондратьева Е. А., Мазняк М. М. «Сложный случай» современной поэзии: стихотворения Валери Рузо в переводе Екатерины Кондратьевой / Balaban A. I., Kondrateva E. A., Mazniak M. M. A “Complex case” of contemporary poetry: poems by Valérie Rouzeau translated from French into russian by Ekaterina Kondrateva . . . . .</i>	138
<i>Беккер Е. А. Одонимическая номенклатура в хорватском языке / Bekker E. A. Urban place names in the Croatian language . . . . .</i>	140
<i>Бондарева Н. А., Петрова Е. Е. Конвенции как особый тип документа при переводе / Bondareva N. A., Petrova E. E. Conventions as a special type of document in translation. . . . .</i>	141
<i>Бондаревская А. В., Винникова Т. А. Оценочная лексика в языке прессы и ее перевод / Bondarevskaja A. V., Vinnikova T. A. Evaluative words of the printed press and their translation. . . . .</i>	143
<i>Вацковская И. С. Роль переводчика в оптимизации поисковой системы / Vatskovskaya I. S. The role of the translator in search engine optimization. . . . .</i>	145
<i>Герашченко А. М. Google переводчик как инструмент для перевода видовременных форм русского глагола на английский язык / Gerashchenko A. M. Google translate as a tool for translation of the Russian verb tense forms into English . . . . .</i>	146



<i>Денисова Н. В.</i> Методика обучения переводу на примере моделей преобразований, связанных с различиями в актуальном членении русского и английского предложений / <i>Denisova N. V.</i> Teaching translation techniques associated with different topic-comment relation of the Russian and English sentence . . . . .	148
<i>Елизарова Л. В.</i> Предредактирование как средство обеспечения качества машинного перевода / <i>Elizarova L. V.</i> Pre-editing as a way for providing quality of machine translation . . . . .	150
<i>Ивкина А. В.</i> О семантических процессах в терминологии / <i>Ivkina A. V.</i> On semantic processes in the terminology . . . . .	152
<i>Игнатьева И. Г.</i> Теория перевода в подготовке переводчиков-нелингвистов / <i>Ignateva I. G.</i> Translation theory in training translators with nonlinguistic background . . . . .	154
<i>Киреенкова Е. Е.</i> О трудностях перевода терминов специальной области знаний / <i>Kireenkova E. E.</i> On translation problems of the specialized terms . . . . .	156
<i>Кокошкина С. А.</i> Особенности перевода с общенационального итальянского языка на диалект / <i>Kokoshkina S. A.</i> Peculiarities of translation from the standard Italian language to its dialect . . . . .	157
<i>Колобаев В. К., Всеволодова А. Х.</i> Проблемы научно-технического перевода в современном мире / <i>Kolobaev V. K., Vsevolodova A. H.</i> Problems of scientific and technical translation in modern world . . . . .	159
<i>Куралева Т. В., Лекомцева И. А.</i> Гендерно-маркированный перевод: исторический аспект / <i>Kuraleva T. V., Lekomtseva I. A.</i> Gender-marked translation: a historical perspective. . . . .	161
<i>Кустова О. Ю., Кузнецова О. Ю.</i> Использование стратегии коммуникативно-равноценного перевода для воссоздания системы маркеров художественного образа в кинопереводе / <i>Kustova O. Y., Kuznetsova O. Y.</i> The use of the communicative-functional translation strategy for recreation a character image in film translation . . . . .	162
<i>Кустова О. Ю., Сохацкая Д. О.</i> Отражение конфликта культур в аудиовизуальном переводе / <i>Kustova O. Y., Sokhatskaia D. O.</i> Conflict of cultures in audio-visual translation . . . . .	163
<i>Кустова О. Ю., Харченко А. И.</i> Построение стратегии перевода научно-популярной лекции / <i>Kustova O. Y., Kharchenko A. I.</i> Developing translation strategy for popular scientific lecture. . . . .	164
<i>Лекомцева И. А., Куралева Т. В.</i> О переводе национальных литератур в истории литературного перевода в Англии / <i>Lekomtseva I. A., Kuraleva T. V.</i> On translation of national literatures in the history of literary translation in England . . . . .	165

<i>Литус В. П.</i> Метафора и библеизмы в политическом дискурсе Латинской Америки / <i>Litus V. P.</i> Metaphor and biblical expressions in the political discourse of Latin America . . . . .	166
<i>Пакудина А. А.</i> Об особенностях использования антропонимов в детской художественной литературе / <i>Pakudina A. A.</i> On peculiarities of using personal names in literature for children . . . . .	167
<i>Сигарева Н. В.</i> Конвенциональная норма перевода научно-учебных текстов с английского языка на русский / <i>Sigareva N. V.</i> Conventional approach to the English/Russian scientific-educational texts translation . . . . .	169
<i>Степанов С. А.</i> Шекспировы сонеты и криптография / <i>Stepanov S. A.</i> Shakespeare's sonnets and cryptography . . . . .	170
<i>Трофимова Ю. М.</i> Лингвокультурные особенности речи и художественный перевод / <i>Trofimova Yu. M.</i> Linguocultural speech peculiarities and fiction translation . . . . .	172
<i>Юдина Т. В.</i> К вопросу о моделировании языковой личности переводчика / <i>Yudina T. V.</i> On modeling the linguistic personality of a translator or an interpreter . . . . .	174

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ**  
**RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

<i>Казыдуб Н. Н.</i> Феномен идентичности в межкультурной коммуникации / <i>Kazydub N. N.</i> Phenomenon of identity in cross-cultural communication. . . . .	176
<i>Ломтадзе Т. Р.</i> Фиксированные синтагмы в речи европейских евреев / <i>Lomtadze T. R.</i> Fixed syntagms in the speech of the Georgian Jews. . . . .	178
<i>Миретина М. С.</i> Языковые последствия Брексита / <i>Miretina M. S.</i> The language implications of Brexit . . . . .	179
<i>Михайлова Е. Н., Яковлева Е. В.</i> Французско-испанские разговорники в многоязычном пространстве ренессансной Европы / <i>Mikhaylova E. N., Yakovleva E. V.</i> French-Spanish phrasebooks in a multilingual space of renaissance Europe . . . . .	180
<i>Николаева В. А.</i> О влиянии английской политкорректности на русский язык / <i>Nikolaeva V. A.</i> On influence of English political correctness on the Russian language. . . . .	182
<i>Пищальникова В. А.</i> К проблеме формирования теоретико-методологической базы межкультурных исследований / <i>Pishchalnikova V. A.</i> On theoretical and methodological basis for intercultural research . . . . .	184
<i>Попова М. В.</i> Роль произносительного акцента в вопросах социальной идентичности и социокультурной интеграции / <i>Popova M. V.</i> Role of pronunciation accent in the issues of social identity and socio-cultural integration. . . . .	186

<i>Скрипкина Е. А.</i> О необходимости подготовки студентов — историков к проведению экскурсий на английском языке / <i>Skripkina E. A.</i> The necessity of training students specializing in history to carry out tours in English. . . . .	188
<i>Тихомирова М. С.</i> Особенности прагматических функций полилингвальных переключений в развлекательных интернет-жанрах / <i>Tihomirova M. S.</i> Pragmatic functions of polylingual switches in entertaining internet genres. . . . .	190
<i>Хомутова Т. Н., Мамонтова М. Г.</i> Энциклопедический мультимедийный словарь как средство развития интеллектуального туризма / <i>Khomutova T. N., Mamontova M. G.</i> Encyclopedic multimedia dictionary as a means of intellectual tourism development . . . . .	192

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ  
И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL SPEECH ACTIVITY**

<i>Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Федотова Н. С., Шарру Т. Г.</i> Индивидуально-социальная направленность эмоциональной речевой деятельности иностранных студентов / <i>Arkadeva T. G., Vasilyeva M. I., Vladimirova S. S., Fedotova N. S., Sharry T. G.</i> Individual and social orientation emotional speech activity of foreign students. . . . .	195
<i>Галушко Т. Г.</i> О сакральных истоках языка и молчания / <i>Galushko T. G.</i> About the sacral origins of language and silence. . . . .	197
<i>Никитина Е. Я., Хуторецкая О. А.</i> Ночной гость: стилистические особенности различных подражаний Анакреонту во французской поэзии XVI–XVII вв. / <i>Nikitina E. Ya., Khutoretskaya O. A.</i> Cupid benighted: stylistic differences of various imitations of Anacreon in french poetry of XVI–XVII centuries . . . .	199
<i>Рябуха О. В.</i> О жанровых особенностях газетных статей / <i>Ryabukha O. V.</i> On peculiarities of the newspaper articles. . . . .	201
<i>Соловьева М. В., Русскина М. И.</i> Символическое значение орнитологических сравнений в героическом эпосе и рыцарском романе XII века (на материале старофранцузского языка) / <i>Solovieva M. V., Russkina M. I.</i> The symbolic meaning of ornithological comparisons in the 12th century heroic epic and chivalric romance (based on the material of Old French). . . . .	203
<i>Стрельникова М. К.</i> Специфика коммуникативного поведения участников новостных интернет-форумов / <i>Strelnikova M. K.</i> Specifics of communicative behavior of news Internet-forum participants. . . . .	204
<i>Чемодурова З. М.</i> Апозиопезис в постмодернистском художественном тексте / <i>Chemodurova Z. M.</i> Aposiopesis in postmodernist fiction . . . . .	206

**ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**  
**HERMENEUTICAL PROBLEMS OF A LITERARY TEXT**

<i>Бурмистрова Е. В.</i> Жанрово-стилистические особенности и стратегия перевода поэтического цикла Стефана Георге «Звезда союза» / <i>Burmistrova E. V.</i> Genre and stylistic features and translation strategy of Stefan George's poetry collection «The star of the covenant» . . . . .	208
<i>Загустина И. В.</i> Лексическая репрезентация женских образов ранних драм Ф. Шиллера / <i>Zagustina I. V.</i> Lexical representation of female characters in the early dramatical pieces of F. Schiller. . . . .	209
<i>Щербак Н. Ф.</i> Пространственно-временные отношения в романе В. Набокова «Ада» (структурно-семантический анализ) / <i>Scherbak N. F.</i> Structural and semantic realization of space and temporal relations in the novel «Ada» by Vladimir Nabokov . . . . .	211

**НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ**  
**И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**  
**NEW CONCEPTS AND NEW METHODS OF STUDYING THE HISTORY**  
**AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES**

<i>Митина Г. В.</i> Репрезентация семантики длительности различными языковыми средствами в английском языке / <i>Mitina G. V.</i> Representation of duration semantics by various linguistic means in English . . . . .	214
<i>Мухин С. В.</i> Комплексный анализ лексических единиц в изучении древнегерманских языковых концептов / <i>Muhin S. V.</i> Comprehensive analysis of lexis in the study of Germanic linguistic concepts . . . . .	216
<i>Скребова Е. Г., Бокова М. М.</i> О способах репрезентации хронотопных координат на уровне синтаксиса современного английского языка / <i>Skrebova E. G., Bokova M. M.</i> On ways of representation of hronotop coordinates in syntax of contemporary English language . . . . .	218
<i>Тарамжина Л. В.</i> К вопросу о герундии в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода / <i>Taramzhina L. V.</i> Gerund in the aspect of cognitive-communicative approach . . . . .	220
<i>Терещук А. А.</i> Каталанский язык в испанской образовательной системе в 1939–1975 годах / <i>Tereshchuk A. A.</i> The Catalan language in the educational system of Spain in 1939–1975 . . . . .	222
<i>Шрамко Л. И.</i> Особенности статуса субъекта ситуации, заданной глаголом «неуспеха» действия / <i>Shramko L. I.</i> Peculiarities of the subject status in the situations with “failure” verbs . . . . .	224

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА**  
**LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION**

<i>Ван Сиин.</i> Тематическая группа «Новый год» (на материале русских учебных пособий на фоне китайского языка) / <i>Wang Xiying.</i> Thematic group «New Year» (based on the materials of Russian textbooks on the background of the Chinese language) . . . . .	226
<i>Войку О. К.</i> Зооним КОЗА — культурные ассоциации в романских языках / <i>Voiku O. C.</i> The cultural associations of zoonym GOAT in Romance languages . . . . .	228
<i>Гулькова Д. Е.</i> Ложное аргументирование как тактика стратегии убеждения на примере политического комментария / <i>Gunkova D. E.</i> False argumentation as a tactic of persuasion strategy on the example of political commentary . . . . .	230
<i>Дашиева С. Ц-Д.</i> Отражение женской красоты в китайской и русской лингвокультурах / <i>Dashieva S. Th-D.</i> Reflection of female beauty in Chinese and Russian linguocultures . . . . .	232
<i>Каминская Л. Н.</i> Фольклорные образы в албанской фразеологии: структура и семантика / <i>Kaminskaia L. N.</i> Folklore characters in Albanian phraseology: their structure and semantics . . . . .	233
<i>Кривоногова М. М.</i> Особенности фразеологии французского языка острова Реюньон / <i>Krivotogova M. M.</i> Distinctive features of Reunion island phraseology of French language. . . . .	234
<i>Курбатова С. Г.</i> Особенности лексико-фразеологической репрезентации запахов в языках / <i>Kurbatova S. G.</i> Features of the lexico-phraseological representation of odors in the languages . . . . .	236
<i>Мушчинина Л. Н.</i> Лексико-стилистические особенности языка римской комедии (Плавт) / <i>Mushchinina L. N.</i> Lexical and stylistic peculiarities of roman comedy (Plautus) . . . . .	238
<i>Петрова Е. Е., Бондарева Н. А.</i> Заимствование англо-американских концептов / <i>Petrova E. E., Bondareva N. A.</i> Anglo-American concepts adoption . . . . .	240
<i>Плотникова А. В.</i> Образ тигра в корейских четырёхсложных идиомах / <i>Plotnikova A. V.</i> The image of a tiger in Korean four-character idioms . . . . .	242
<i>Равшанов М.</i> Семioticкий подход к лингвокультурологии / <i>Ravshanov M.</i> Semiotic approach to linguoculturology . . . . .	244
<i>Таланина А. А.</i> Русские фразеологизмы с компонентом “цвет” и их соответствия в сербском и хорватском языках / <i>Talanina A. A.</i> Russian phraseologisms with colour component and their equivalents in Serbian and Croatian languages. . . . .	246
<i>Урбанович И. Г.</i> Фразеотворчество Фазиля Искандера / <i>Urbanovich I. G.</i> Fazil Iskander's creation of phraseological units . . . . .	248

<i>Утаганова Х.</i> Особенности подходов к исследованию взаимоотношений узбекского языка и культуры / <i>Utaganova Kh.</i> Peculiarities of approaches to research of relationships between the Uzbek language and culture . . . . .	250
<i>Филиппова Е. О., Полякова Н. В.</i> Образ врачей в языковом сознании русских респондентов (по данным свободного ассоциативного эксперимента) / <i>Filipova E. O., Polyakova N. V.</i> The doctors image in consciousness of Russian respondents (on the data of free associative experiment). . . . .	252
<i>Хлопова А. И.</i> Методика вербального диагностирования динамики базовой ценности „Arbeit“ / <i>Khloпова A. I.</i> Methods of verbal diagnosis of the dynamics of basic values “Arbeit” . . . . .	253
<i>Чернобай С. Е.</i> Особенности презентации менталитета носителей английско-го и новогреческого языков во фразеологии / <i>Chornobay S. Ye.</i> The peculiarities of the English and Greek native speakers’ mentality presentation in idiomatics. . . . .	255
<i>Чжан М.</i> Гендерные дискриминации во фразеологизмах китайского и английского языков / <i>Zhang M.</i> Gender discrimination in Chinese and English idiomatic phrases . . . . .	257
<i>Чукшиш В. А.</i> К вопросу о современном определении понятия «диалект» (на материале австрийского национального варианта немецкого языка) / <i>Chukshis V. A.</i> Revisiting the modern definition of the notion «dialect» (based on the Austrian national variant of German) . . . . .	259

**ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ**  
**ISSUES OF STUDYING AND TEACHING ORIENTAL LANGUAGES**

ПОДСЕКЦИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА  
SUBSECTION OF THE CHINESE LANGUAGE

<i>Белявская Н. А.</i> Использование креолизованных текстов китайской социальной рекламы на занятиях по китайскому языку / <i>Belyavskaya N. A.</i> Use of creolized texts of Chinese social advertisement in teaching the Chinese language . . . . .	262
<i>Бузовская Л. В.</i> Электронный курс «Деловое общение в Китае» как элемент технологии смешанного обучения / <i>Buzovskaya L. V.</i> E-course «Business communication in China» as an element of technology of the blended learning	264
<i>Дондиков Д. Д.</i> Исследования языковой личности в китайской лингвистике / <i>Dondikov D. D.</i> Studies on language identity in Chinese linguistics . . . . .	266
<i>Константинова Е. А.</i> Практика перевода художественных текстов в рамках дисциплины «литературное творчество Китая XX в.» / <i>Konstantinova E. A.</i> Translation practice of the literary texts in “Chinese literary fiction of the 20 <sup>th</sup> century” . . . . .	267

Лу Исинь. Безэквивалентные термины китайской лингводидактики / <i>Yixin Lu. Non-equivalent terms in Chinese educational linguistics</i> . . . . .	269
Лян Цуйчжень. Значение национального образа в межкультурной коммуникации / <i>Liang Cuizhen. The importance of national character in intercultural communication</i> . . . . .	271
Пэй Цайся. Экспериментальное исследование структурно-содержательной специфики антиценности “коррупция” (腐败) / <i>Pei Caixia Experimental study of the structural-content specificity of anti-value “Corruption” (腐败)</i> . 273	
Решетнёва У. Н. Способ предъявления иероглифики в учебном пособии на начальном этапе обучения китайскому языку / <i>Reshetneva U. N. The method of hieroglyphics presentation in the textbook at the initial stage of Chinese language teaching</i> . . . . .	274
Спис М. А. Интернет-платформы как инструменты изучения китайского языка / <i>Spis M. A. Internet platforms as modes for studying Chinese language</i> . 276	
Юречко С. П. Проблема подбора материала для уроков по китайскому языку для школьников первого года обучения / <i>Iurechko S. P. A Problem of selection of teaching materials for school Chinese lessons at the first year of studies</i> . 278	
Яо Чжипэн. Национально-культурная специфика содержания понятия «отзывчивый» / 富有同情心的 (на материале ассоциатов китайцев билингов) / <i>Yao Zhipeng National and cultural specifics of “sympathetic” / «貌» concept’s content (based on associative experimental material by Chinese bilinguals)</i> . 280	

ПОДСЕКЦИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА  
SUBSECTION OF THE KOREAN LANGUAGE

Болтач Ю. В. Некоторые особенности грамматики «Самгук Юса» / <i>Boltach Yu. V. Some grammatical peculiarities of Samguk Yusa</i> . . . . .	282
Бречалова Е. В. Опыт использования синтаксических и семантических представлений предложения в практике преподавания корейского языка / <i>Brechalova E. V. On the use of formal syntactic and semantic representations of a Korean sentence in the practice of teaching</i> . . . . .	283
Воронина Л. А. Лингводидактическая концепция учебно-методического комплекта «Простой корейский» / <i>Voronina L. A. “Simple Korean” set’s linguodidactic construct</i> . . . . .	284
Гурьева А. А. Проблемные аспекты подготовки русскоязычной версии пособий по корейскому языку: к проблеме адаптации и аудиторного использования / <i>Guryeva A. A. Problematic aspects in preparing a russian version of foreign manuals of Korean: How to adapt and how to use?</i> . . . . .	286
Мозоль Т. С. Развитие коммуникативных навыков корейского языка: обучение дискурсивным маркерам устной речи / <i>Mozol T. S. Developing communicative competence in Korean: spoken discourse markers teaching</i> . . . . .	288

강남옥 한국어 ‘띄어쓰기 정서법’의 교육적 문제: 교재, 학습자 오류, 교수법 / <i>Kang, Nam-wook</i> Pedagogical approaches of Korean punctuation/spacing orthography: Textbook, learners’ error, and teaching method. . . . .	290
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ПОДСЕКЦИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА  
SUBSECTION OF THE JAPANESE LANGUAGE

阿部弘 ( <i>Абэ Хиросу</i> ) 「仲介活動」としての露和翻訳 ~CEFRの行動中心アプローチを基に~/ <i>Abe Hiroshi</i> Russian-Japanese translation as a “mediation activity” (Based on the an action-oriented approach of CEFR) . . . . .	292
<i>Джюра Н. В.</i> О необходимости формирования фразеологической компетенции на японском языке в аудитории бакалавров-лингвистов / <i>Djura N. V.</i> On necessity of forming the phraseological competence in the Japanese language in the audience of bachelor-linguists . . . . .	293
<i>Оськина А. Н.</i> Подготовка студентов языковых факультетов к конкурсу ораторского мастерства на японском языке / <i>Oskina A. N.</i> Preparation of foreign languages department students for Japanese language speech contest. . . . .	295
<i>Сорокина Е. К.</i> Использование сайта NHK EASY WEB в качестве аутентичного материала на занятиях японским языком со студентами начального и среднего уровня / <i>Sorokina E. K.</i> Using a web-site NHK EASY WEB as an authentic material in Japanese with pre-intermediate and intermediate level students . .	296
<i>Угамоти А., Цучия М.</i> Доклад о ходе работы по пробному составлению учебника для начинающих: Как преподавать буквы и произношение? / <i>Ugamochi A., Tsuchiya M.</i> The progress report on the trial of making a textbook for zero beginners — how should we teach letters and pronunciation? . . . .	297

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING FOREIGN  
LANGUAGES IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS**

<i>Аввакумова В. В.</i> Об обучении иноязычной лексике на основе когнитивно-коммуникативного подхода / <i>Avvakumova V. V.</i> On teaching vocabulary on the basis of cognitive-communicative approach . . . . .	300
<i>Алексеева Л. Б., Лагутина А. А., Нечаева Н. В.</i> Применение современных информационных технологий для оптимизации процесса перевода специализированных текстов магистрами неязыковых специальностей / <i>Alexeyeva L. B., Lagutina A. A., Nechaeva N. V.</i> Application of modern information technologies to optimize specialized texts translation process by non-linguistic specialties masters . . . . .	302



<i>Алина И. А.</i> Игровые приемы обучения технике чтения на иностранном языке / <i>Alina I. A.</i> Gamification of teaching reading in a foreign language . . .	304
<i>Ахметова Г. Ш.</i> Оценивание сформированности межкультурной коммуникативной компетенции на разных уровнях национального стандарта республики Казахстан / <i>Akhmetova G. Sh.</i> Assessment of the formation of intercultural communicative competence at different levels of national standard of the republic of Kazakhstan . . . . .	305
<i>Баграмова Н. В.</i> О двух способах овладения иностранным языком / <i>Bagramova N. V.</i> Two ways of mastering a foreign language . . . . .	306
<i>Баева Т. А.</i> Языковые упражнения, направленные на формирование лингвистической компетенции студентов неязыковых вузов / <i>Baeva T. A.</i> Language exercises aimed at developing linguistic competence of students in non-linguistic universities. . . . .	308
<i>Барецкая А. Е.</i> Игровые методы преподавания латинского языка в медицинском образовании / <i>Baretskaya A. E.</i> Game methods of teaching Latin in medical education. . . . .	310
<i>Булатова А. Б.</i> К вопросу о применении ИКТ в обучении аудированию бакалавров регионоведения / <i>Bulatova A. B.</i> ICT in teaching listening to the bachelors of regional studies. . . . .	311
<i>Глухова Ю. Н.</i> К вопросу о межкультурном аспекте в обучении иностранному языку / <i>Glukhova Y. N.</i> On intercultural aspect in teaching foreign languages . . . . .	312
<i>Графеева К. В.</i> Активные методы преподавания английского языка в высшей школе / <i>Grafeeva K. V.</i> Active methods of teaching English in higher education . . . . .	314
<i>Дудушкина С. В.</i> Видеокурс первого иностранного языка в языковом вузе: задачи и стратегии их решения / <i>Dudushkina S. V.</i> Video course of studies of the first foreign language in language university: problems and ways of solution . . . . .	316
<i>Жакупова А. И.</i> О важности практических навыков для студентов специальности «Переводческое дело» / <i>Zhakupova A. I.</i> On the importance of practical skills for students majoring in “Translation studies” . . . . .	318
<i>Жерновая О. Р., Смирнова О. А.</i> Первоочередные задачи преподавания иностранных языков в высшей школе (на примере преподавания английского языка у студентов-международников) / <i>Zhernovaya O. R., Smirnova O. A.</i> Key tasks of foreign languages learning in high school (following the example of teaching foreign languages in the Institute of International Relations and World History) . . . . .	319
<i>Жумагулова Н. С.</i> О формировании полилингвальной языковой личности массового типа в учебном дискурсе Казахстана / <i>Zhumagulova N. S.</i> On	

the development of polylingual language identity of mass type in the educational discourse of Kazakhstan . . . . .	321
<i>Измайлова Е. А., Профе О. А., Герасимова Г. В.</i> Современные технологии как средство реализации межпредметных связей на уроках иностранного языка / <i>Izmaylova E. A., Profe O. A., Gerasimova G. V.</i> Modern technologies as a means of interdisciplinary connections in foreign language teaching . . .	323
<i>Кизка В. И.</i> Опорный конспект как средство организации учебного процесса на занятиях по английскому языку / <i>Kizka V. I.</i> Supportive notes as a means of organization of a training process during English classes. . . . .	325
<i>Коздрин П. Р.</i> Социальная сеть как интерактивная образовательная площадка для обучения английскому языку / <i>Kozdrin P. R.</i> Social-network as an interactive educational platform in EFL teaching. . . . .	327
<i>Колядко С. В., Шовкопляс А.</i> Вариативность поликодовых текстов для обучения иностранным языкам / <i>Kolyadko S. V., Shovkoplyas A.</i> Variability of multi media text in teaching foreign language . . . . .	328
<i>Кубачева К. И.</i> Эффективность технологии интерактивного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов / <i>Kubacheva K. I.</i> The efficiency of the interactive approach to teaching foreign languages to the students of non-linguistic universities . . . . .	330
<i>Кузнецов Е. С., Трубицина О. И.</i> Принципы мобильного обучения английскому языку в дополнительном образовании детей / <i>Kuznetsov E. S., Trubitsina O. I.</i> Principles of mobile foreign language teaching in supplementary education of children . . . . .	331
<i>Лютomsкая И. Л., Фигурина М. М.</i> Инновационные идеи в преподавании английского языка / <i>Liutomskaja I. L., Figurina M. M.</i> Innovations in English language teaching. . . . .	333
<i>Малаховская М. Л.</i> Взаимный контроль как средство развития умений письменной речи студентов / <i>Malakhovskaya M. L.</i> Peer assessment as a formative tool in teaching writing to advanced EFL students . . . . .	334
<i>Мартыненко Л. Г.</i> К вопросу о критериях составления технологической карты оценивания студентов / <i>Martynenko L. G.</i> On issue of making out criteria of students' assessment . . . . .	336
<i>Новосельцева О. О.</i> Создание онлайн диктанта как вид внеаудиторной нагрузки преподавателя / <i>Novoseltseva O. O.</i> Creating online vocabulary test as professor's out of classroom workload . . . . .	338
<i>Осьмак Н. А.</i> О модульной системе метапредметного преподавания иностранных языков в предпрофильной подготовке и профессиональной ориентации учащихся / <i>Osmak N. A.</i> On module system of metasubject foreign language teaching in pre-profile training and professional orientation . . . . .	340

<i>Патарая Е. С.</i> Использование мультимедийных презентаций в обучении иностранным языкам / <i>Pataraya E. S.</i> The use of multimedia presentations in teaching foreign languages . . . . .	342
<i>Перевёрткина М. С., Власова Е. Ю.</i> К вопросу использования модели бизнес-коммуникации «Метаплан» для организации обучения устно-речевому общению в старшей профильной школе / <i>Perevertkina M. S., Vlasova E. Y.</i> The use of business communication model “Metaplan” in teaching oral communication in high school . . . . .	344
<i>Перевёрткина М. С., Воловатова Т. Н.</i> Инфографика как инновационный инструмент обучения иностранным языкам / <i>Perevertkina M. S., Volovatova T. N.</i> Infographics as an innovative tool in teaching foreign languages. . . . .	346
<i>Плехова О. Г.</i> Использование текстов первоисточников при обучении учащихся старших классов англоязычному историческому дискурсу / <i>Plekhova O. G.</i> The use of primary sources in teaching english historical discourse to senior secondary school students . . . . .	348
<i>Потанова О. М.</i> К вопросу об использовании системы Moodle в учебном процессе / <i>Potanova O. M.</i> On the using of Moodle system in teaching process . . . . .	350
<i>Рачина Ю. А.</i> О значимости совершенствования методики обучения скорочтению на иностранном языке студентов техникумов / <i>Rachina Y. A.</i> On the importance of improving the methods of teaching speed reading in a foreign language to the students of technical schools. . . . .	351
<i>Резник Т. П.</i> Возможности дисциплин профессиональной подготовки в комплексном формировании компетенций будущих учителей иностранного языка / <i>Reznik T. P.</i> Practical subject-studies in developing integrated competences of intending language teachers. . . . .	352
<i>Семихина И. А., Перельман Г. И.</i> Ролевые игры по экологии как средство интенсификации обучения устному иноязычному общению / <i>Semikhina I. A., Perelman G. I.</i> Ecological role-playing games as a means of intensifying the process of teaching foreign language communication. . . . .	354
<i>Трубицина О. И., Вольнова Д. С.</i> Мнемотехника как технология обучения иностранным языкам / <i>Trubitsina O. I., Volnova D. S.</i> Mnemonics as a technique in foreign language teaching . . . . .	356
<i>Трубицина О. И., Рябенко К. А.</i> Преимущества использования образовательных квестов в обучении иностранным языкам / <i>Trubitsina O. I., Riabenko K. A.</i> Advantages of using educational quests in foreign language teaching . . . . .	358
<i>Фролова И. В.</i> Использование технологии «языкового портфеля» в обучении второму иностранному языку магистрантов педагогического вуза / <i>Frolova I. V.</i> Using the language portfolio technology in training the second foreign language to masters of pedagogical university . . . . .	359

<i>Холопова Л. Г.</i> Роль и место аутентичного текста в обучении французскому языку студентов-бакалавров первого курса / <i>Kholopova L. G.</i> The role and place of authentic text in teaching French to first-year bachelor students . . .	361
<i>Цыбанёва В. А.</i> Воспитательно-развивающий потенциал иноязычного образования на современном этапе / <i>Tsybaneva V. A.</i> Formative and developing potential of foreign language education at the present stage. . . . .	362
<i>Шальнев Н. А.</i> Использование электронной формы учебника на уроках иностранного языка / <i>Shalnev N. A.</i> Using the electronic form of the textbook at the lessons of the foreign language. . . . .	364
<i>Шилова С. А.</i> Применение лично-ориентированного контроля для формирования гибких навыков в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе / <i>Shilova S. A.</i> Using learner-centered assessment for soft skills development within the framework of teaching English at university. .	365
<i>Широких А. Ю.</i> Интерференция иностранного языка в профессиональном общении и обучение переводу студентов экономических специальностей / <i>Shirokikh A. Yu.</i> Interference of foreign languages in professional communication and teaching translation to students of economics . . . . .	367

**ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
PHILOLOGY AND MODERN TECHNOLOGIES ISSUES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

<i>Алмазова Н. И., Рубцова А. В.</i> К вопросу повышения социальной значимости иноязычного образования в высшей школе / <i>Almazova N. I. , Rubtsova A. V.</i> To the issue of improving the social significance of foreign language education in higher school . . . . .	370
<i>Арутов О. А.</i> Анкетирование в преподавании иностранным языкам / <i>Arutov O. A.</i> Survey in foreign language teaching . . . . .	371
<i>Афанасьева Е. А., Панкратьева Г. И.</i> Формирование самообразовательной компетенции при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе / <i>Afanaseva E. A., Pankrateva G. I.</i> Self-educational competence developing when using foreign languages in professional context in higher school . . . . .	373
<i>Балакирева А. К., Панкратьева Г. И.</i> Особенности обучения чтению младших школьников на факультативных занятиях по английскому языку / <i>Balakiрева A. K., Pankrateva G. I.</i> Teaching reading to primary school children during extracurricular English language classes. . . . .	375
<i>Белова Е. Н.</i> Роль автономного обучения в повышении эффективности иноязычного образования в неязыковом вузе / <i>Belova E. N.</i> The role of autonomous learning in increasing the effectiveness of language education in a non-linguistic university . . . . .	376

<i>Бобковская Л. А.</i> Клуб страноведения на занятиях по английскому языку / <i>Bobkovskaya L. A.</i> Club of regional geography at the English lessons . . . . .	378
<i>Василькова И. Г.</i> Некоторые аспекты обучения студентов-магистрантов переводу профессионально ориентированных текстов по математике / <i>Vasilkova I. G.</i> Teaching master's students how to deal with difficulties that they face when translating texts in mathematics . . . . .	380
<i>Войку О. К., Кривоборская Д. М.</i> Аудиовизуальные материалы в преподавании русского языка детям — искусственным билингвам / <i>Voiku O. K., Krivoborskaya D. M.</i> Audiovisual materials in teaching Russian to artificially bilingual children . . . . .	382
<i>Елистратова Е. Н.</i> Содержание обучения иноязычной дискурсивной грамматике / <i>Elistratova E. N.</i> The content of foreign language discourse grammar teaching . . . . .	383
<i>Еремин Ю. В.</i> О компетентностной основе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / <i>Eryomin Y. V.</i> On professional FL teacher training content basis . . . . .	385
<i>Еремин Ю. В., Кац Н. Г.</i> К вопросу о соотношении и единстве систем основной и дополнительной профессиональной иноязычной подготовки / <i>Eryomin Y. V., Kats N. G.</i> To the question of correlation and unity of the basic and additional professional external training systems . . . . .	386
<i>Ершова Н. Б.</i> Трудности при обучении иностранному языку студентов, страдающих дислексией / <i>Ershova N. B.</i> The difficulties of foreign language teaching students with dyslexia . . . . .	388
<i>Жеребина Е. А.</i> Роль метакогнитивных навыков в обучении иностранному языку / <i>Zherebina E. A.</i> The role of metacognitive strategies in the process of learning a foreign language. . . . .	389
<i>Клец Т. Е.</i> Педагогические условия обучения иноязычному дискуссионному общению в неязыком вузе / <i>Klets T. E.</i> Pedagogical conditions of foreign language discussion teaching in a non-linguistic higher institution. . . . .	391
<i>Крылова Е. А.</i> К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении грамматике английского языка / <i>Krylova E. A.</i> On the use of information-communication technologies in English grammar studies . . . . .	393
<i>Ладыжникова Т. Д.</i> Национально-культурные номинации в аспекте общей культурной компетенции / <i>Ladyzhnikova T. D.</i> National cultural nominations in the aspect of general cultural competence . . . . .	395
<i>Маринская А. П.</i> Содержание обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе / <i>Marinskaya A. P.</i> English for specific purposes content in non-linguistic universities . . . . .	397

<i>Мережко Е. А.</i> Некоторые концептуальные особенности использования клипового мышления школьников при разработке программ дополнительного онлайн обучения английскому языку / <i>Merezhko E. A.</i> Some conceptual features of using the clip way of thinking of school students when developing programs for additional online English learning . . . . .	399
<i>Мурская К. В.</i> Об изучении нового лексического материала / <i>Murskaya K. V.</i> On learning new vocabulary . . . . .	401
<i>Насыбуллина Е. Ю.</i> О самостоятельной работе студентов. Определение. Содержание. Принципы. / <i>Nasybullina E. Y.</i> On the independent study work of students. Definition, content, principals . . . . .	403
<i>Овсянников А. О.</i> Базовые компоненты методической системы обучения информативному чтению на втором иностранном языке / <i>Ovsyannikov A. O.</i> The basic components of didactic system of intensive teaching of informative reading in a second foreign language . . . . .	404
<i>Орлова Е. С.</i> Подход как дидактическая категория в теории обучения иностранному языку в высшей школе / <i>Orlova E. S.</i> Approach as a didactic category in L2 theory in higher school . . . . .	406
<i>Пантелеева Л. В.</i> Художественный перевод как элемент развития творческих способностей бакалавров естественнонаучных специальностей / <i>Panteleeva L. V.</i> Literary translation as an element of developing creative abilities of bachelor's students studying science . . . . .	408
<i>Паркосадзе М. Л.</i> Психологические аспекты усвоения лексики при обучении иностранному языку / <i>Parkosadze M. L.</i> Psychological aspects of vocabulary acquisition when learning a foreign language . . . . .	410
<i>Ростовцева С. А.</i> Перспективы развития смешанного обучения / <i>Rostovtseva S. A.</i> Blended learning. Development trends. . . . .	411
<i>Рубцова А. В.</i> Система модулей продуктивного иноязычного образования / <i>Rubtsova A. V.</i> Modular system of productive foreign language education. . .	413
<i>Соколова Ю. М.</i> К вопросу о воспитании качеств личности, определяющих успешность коммуникации на иностранном языке / <i>Sokolova Y. M.</i> On the problem of forming the personal qualities that determine success in communication in a foreign language. . . . .	415
<i>Стрельникова Н. В.</i> Развитие дискурсивного мышления посредством современных методических структур и технологий / <i>Strelnikova N. V.</i> Development of discursive thinking through the modern didactic structures and techniques . . . . .	417
<i>Тимофеева Е. Н., Зайцева Н. Ю.</i> Использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку на базе медиатек зарубежных культурных представительства в России / <i>Timofeeva E. N., Zaitseva N. Yu.</i> Use of multimedia	

technologies in foreign language training on the basis of the multimedia libraries of foreign cultural representations in Russia . . . . .	419
<i>Ушерович П. Е. Лингводидактические аспекты использования текстов английских кулинарных рецептов при подготовке к ЕГЭ / Usherovich P. E. Integrating the text of a recipe into preparation for Russian Unified State Exam in English. . . . .</i>	421
<i>Хэкетт-Джонс А. В. Понятие конструктивного противоречия в обучении второму иностранному языку / Hackett-Jones A. V. Constructive controversy as an instructional tool in third language teaching . . . . .</i>	423
<i>Шаханова Н. А. О творческом подходе к формированию социокультурной компетенции студентов неязыковых вузов / Shakhanova N. A. On creative approach to the developing students' social cultural competence in ESP setting. . . . .</i>	425
<i>Швинк Л. Р. Трудности при изучении английского языка: взгляд на некоторые типичные ошибки русскоговорящих / Schwink L. R. The challenge of learning English: a look at some of the pitfalls that Russian speakers face. . . . .</i>	427
<i>Яковлева А. С. Современные технологии в процессе подготовки к письменной части IELTS Academic (Writing Part 1) / Yakovleva A. S. Modern techniques in the process of training for IELTS Academic (Writing Part 1). . . . .</i>	429

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ PLENARY SESSION

---

*М. Н. Еленевская*

*Технион-Израильский Политехнический Институт (Хайфа, Израиль)*

*M. N. Yelenevskaya*

*Technion — Israel Institute of Technology (Haifa, Israel)*

## **ЮМОР В АКАДЕМИИ: ФУНКЦИИ, ЖАНРЫ, КОНТЕКСТЫ HUMOR IN THE ACADEMY: FUNCTIONS, GENRES AND CONTEXTS**

**Abstract.** The role of academia and academics in the so-called “Knowledge Society” is rapidly changing, bringing about new challenges and uncertainties. The purpose of this paper is to show how these doubts are reflected in the context of humor use, dominant themes and humor genres.

Исследование юмора и сатиры — интердисциплинарная область, в которой пересекаются лингвистика и антропология, социология и психология, литературоведение и фольклористика. В последние десятилетия вырос интерес к комическим аспектам коммуникации на рабочем месте. Шутки, розыгрыши и подтрунивания рассматриваются преимущественно с точки зрения теории превосходства и властных отношений и дают возможность проследить и интерпретировать сценарии гендерных и иерархических взаимодействий, в которых сталкиваются начальники с подчиненными, высокообразованные с неучами, обогащенные опытом с новичками.

В индустриальном обществе основными каналами распространения смехового фольклора были устная коммуникация и пресса. Мишенью шуток и карикатур чаще всего становились представители профессий, с которыми чаще всего сталкивалась широкая публика: врачи и учителя, полицейские и судьи, продавцы и официанты. По мере того, как менялась экономика и структура рынка труда, менялись и «герои» смехового фольклора. На смену анекдотам о телефонистках пришли шутки о колл-центрах, юмор о страстных ботаниках и зоологах обогатился анекдотами о генетике и клонировании, а растущая тревога общества об исчезновении рабочих мест вследствие роботизации, отражается в комическом противоборстве человека с системами искусственного интеллекта.



Несмотря на то, что система высшего образования и наука стали массовыми отраслями экономики, образ академии как башни из слоновой кости, институте, где царит серьезность, а шутки, розыгрыши и шаржи неуместны, прочно закрепились в массовом сознании. Более того, стереотипы профессора, наивного чудака, погруженного в науку и остранный от жизни, и ленивого, но хитроумного студента, который умудряется перехитрить наставников, до сих пор не ушли в прошлое.

Однако юмор, циркулирующий в академической среде, выходит за рамки устаревших стереотипов. Члены академического сообщества были первыми пользователями интернета, и именно они были среди создателей юмористических порталов и пионеров внедрения в массовый обиход «офисного фольклора»: комических списков, пародий на документы, правила и циркуляры, шуточные словари ит.д. С появлением Web 2.0, методики, позволившей рядовым интернет-пользователям не только пассивно потреблять контент, но и участвовать в его порождении, юмор в интернете приобрел интерактивные черты. Он вышел за рамки статичных хранилищ текстов, и приобрел черты живой коммуникации, в которой участники могут реагировать на тексты и изображения, а также манипулировать ими, создавая мультимедийные юмористические ансамбли.

Материалом для доклада послужили материалы 80 интернет сайтов, созданных членами академического сообщества, этнографические дневники и фотографии, сделанные автором в университетах разных стран. Собранный материал проанализирован с помощью методов текстового и мотивного анализа, автоэтнографии и метода включенного наблюдения. Глобализация и интернализация науки привели к необходимости использования общего языка. Как и в других форматах научного общения, роль *лингва франка* академического юмора выполняет английский язык.

Адресатами юмористической коммуникации чаще всего выступают коллеги ученые и студенты, а по типу воздействия на адресата академический юмор, как и всякий другой, используется для укрепления внутригрупповой солидарности, например, в шуточных пособиях по написанию диссертации и ее защите; для сокращения дистанции в иерархических отношениях: юмор-самокритика, практикуемый некоторыми преподавателями; юмор-разрядка, призванный ослабить тревогу и страх, например «инструкции» по выживанию, циркулирующие среди аспирантов и молодых преподавателей; и, наконец, агрессивный юмор социальной критики, отражающий растущее недовольство ученых превращением науки в массовое производство, оценкой достоинства исследователей по количеству публикаций, а также чрезмерное увлечение административной индексацией цитирования.

Особое внимание в докладе будет уделено использованию юмора в обучении иностранным языкам и роли юмористического дискурса в освоении таких понятий, как многозначность, омонимия и семантические сдвиги, а также в освоении культуры иноязычного общества.

**Н. Ф. Орлова**

*Университет Я. Е. Пуркине (Усти-на-Лабем, Чехия)*

**N. F. Orlova**

*University of J. E. Purkyně (Usti nad Labem, the Czech Republic)*

## **ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ PORTFOLIO AS A REFLECTION TOOL FOR STUDENT TEACHERS**

**Abstract.** Recognition of teacher education (in contrast to teacher training) as a longitudinal process and the awareness of teaching as a deep cognitive process led to a surge of interest in reflective teaching. Various types of portfolios are being used in initial teacher education. The paper discusses the motivating force of the two portfolios, i.e. EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) and PEPELINO as learning tools for facilitating self-reflection on the different dimensions of a teacher's practice.

Переосмысление целей и задач образования учителей, смещение акцента с подготовки (training) учителя иностранных языков на образование (education) и развитие личности будущего учителя, провозглашённое Ричардсом и Ньюнаном (Richards and Nunan 1990) в получившей широкое признание книге *Second Language Teacher Education*, привело к осознанию значимости педагогической рефлексии в становлении творческой личности учителя. Педагогическая рефлексия и самоанализ рассматриваются как конструктивный исследовательский процесс, направленный на улучшение учебного взаимодействия между учителем и учащимися. Рефлексия в процессе преподавания любого школьного предмета, в частности и иностранного языка, является, по мнению Майкла Воласа (Wallace 1991), «ключом» к профессиональному самосовершенствованию, мастерству преподавателя.

Рефлексивный подход в обучении предполагает систематичный и тщательный самоанализ учителем собственных действий как при планировании учебного процесса, так и при непосредственном взаимодействии с учащимися. Результатом такого анализа является повышение эффективности процесса обучения. Данный анализ может быть и упреждающим, и ретроспективным.

Примечательно, что сквозь призму эмоциональной сферы личности рефлексия рассматривается как способ уберечь преподавателя от импульсивных и необдуманных поступков (Farrell 2003), а также как помощь в предотвращении возникновения стресса в профессиональной деятельности, или синдрома выгорания (Farrell 2004).

Для стимулирования педагогической рефлексии возможно использование различных стратегий. Действенным инструментом в этой области является портфолио. Понятие «портфолио» и его составляющих подверглось серьёзному переосмыслению за последние годы. Если ещё три десятилетия назад это понятие означало специально отобранный «набор документов», свидетельствующих о знаниях, умениях и предпочтениях в педагогической деятельности его владельца (Bird 1990), то в настоящее время портфолио используется, прежде всего, в качестве инструмента рефлексии и самоанализа будущих и действующих учителей иностранных языков.

В этой связи рассмотрим два портфолио, относительно недавно появившихся в Европейском образовательном пространстве — EPOSTL (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan 2007) и PEPELINO (Goullier, Carré-Karlinger, Orlova & Roussi 2015). Оба этих портфолио — результаты длительного и кропотливого труда международных авторских коллективов. Они были разработаны на базе Европейского центра иностранных языков (ЕЦИЯ), в английском варианте — European Centre of Modern Languages (ECML), созданного при Совете Европы. С 1995 года данный центр активно способствует распространению и внедрению в практику новых моделей обучения иностранным языкам, содействует новаторским подходам в языковом образовании и воспитании.

Акроним первого портфолио (EPOSTL) расшифровывается в английском варианте как European Portfolio for Student Teachers of Languages. Оно переведено на многие Европейские языки, в том числе и на русский язык. (См. более подробно на <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/en-EN/Default.aspx>)

Данное портфолио зиждется на фундаменте таких основополагающих документов, разработанных экспертами Евросоюза, как Common European Framework of Reference for Languages (2001), European Profile for Language Teacher Education (Kelly & Grenfell 2004) и European Language Portfolio. Его целевая аудитория — будущие учителя ИЯ, преподаватели школ, наставники студентов во время педагогической практики.

Данное портфолио призвано выполнять следующие задачи:

- мотивировать студентов размышлять над педагогическими компетенциями и знаниями, на основе которых они вырабатываются;

- помочь студентам в осуществлении своей профессиональной деятельности во всём многообразии учебных ситуаций;
- способствовать дискуссии как между самими студентами, так между студентами и вузовскими или школьными наставниками;
- способствовать самоанализу динамики профессиональной компетенции;
- помочь в наблюдении за профессиональным ростом (с. 5).

EPOSTL состоит из нескольких частей, но к самым важным составляющим можно отнести следующие:

*personal statement* — раздел, который предлагает студентам вспомнить и поразмышлять над их опытом изучения ИЯ, задуматься над общими педагогическими проблемами на начальной стадии обучения;

*self-assessment descriptors* — центральный раздел данного портфолио, содержит 195 ‘can-do’ дескрипторов, которые описывают основополагающие умения будущих учителей ИЯ, на основе которых студенты могут производить самоанализ собственных знаний и опыта;

*dossier* — раздел, где могут быть представлены примеры профессионального роста, достигнутые на основе рефлексии и самоанализа.

С 2008 года данное портфолио систематически используется автором данной публикации на кафедре английского языка педагогического факультета университета Я. Е. Пуркине в Усти-на-Лабе, Чехия. Оно успешно интегрировано в курсы методики преподавания иностранных языков для магистров, а также используется во время педагогической практики студентов в качестве стимула педагогической рефлексии и инструмента самоанализа будущим учителем ИЯ собственных действий во время взаимодействия с учащимися.

Разработанная нами модель использования данного портфолио, в частности, включает следующие стадии:

- первичное ознакомление студентов с портфолио, заполнение личной анкеты, беседа о необходимости самоанализа в овладении педагогической профессией;
- отбор дескрипторов для самоанализа в соответствии с изучаемым материалом и планомерное их интегрирование в курсы методики ИЯ;
- выбор студентами дескрипторов для размышления над собственными действиями во время педагогической практики;
- использование примеров заданий, собранных в досье, для иллюстрации собственных размышлений и самосовершенствования в выбранной профессии. (См. более подробно Orlova 2011).

Второе портфолио, рассматриваемое нами в рамках данной публикации, European Portfolio for Pre-Primary Educators: The plurilingual and intercultural dimension, также призвано мотивировать студентов и учи-

телей к самоанализу и рефлексии, но в отличие от EPOSTL его целевая аудитория — действующие и будущие педагоги дошкольных учреждений. В настоящее время данное портфолио выпущено на трёх языках — английском, французском и немецком. Благодаря акрониму французской версии оно называется PEPELINO (Portfolio Européen pour les Édicateurs et Édicateurices en PréÉlémentaire La dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle). С его содержанием также можно ознакомиться на сайте Европейского центра иностранных языков <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-EN-web.pdf>

Данное портфолио разработано с учётом языковой политики ЕС, признанием факта культурного и языкового многообразия европейского пространства и необходимости развития плурилингвальных компетенций личности, с одной стороны, и возможности использования культурно-языковой самобытности личности в процессе интеграции в образовательный контекст, с другой стороны.

Центральный раздел PEPELINO предлагает его пользователям размышлять над профессиональными компетенциями по таким важным аспектам деятельности воспитателя как

общение воспитателя с детьми (Analysing and adapting how to talk to children; Responding positively to linguistic and cultural diversity);

языковое многообразие и принципы освоение языка (Taking account of the way in which young children acquire languages; Organising activities on the theme of languages and diversity);

индивидуальные особенности и родной язык воспитанников (Taking children's individual needs into account; Supporting the linguistic development of children with other first language page);

взаимодействие с коллегами и родителями (Cooperating with the children's families page; Working as a team).

Несмотря на то, что EPOSTL явился стимулом к созданию PEPELINO, данные портфолио отличаются друг от друга не только целевой аудиторией, содержанием, умениями, составляющими компетенции педагогов дошкольных учреждений, но и стратегиями, использованными авторами для мотивации студентов к размышлению над собственными действиями.

В портфолио PEPELINO изначально сделан более значимый акцент на рефлексию и самоанализ. С этой целью разделы включают не только 'can-do' дескрипторы, но они также предлагают пользователям сформулированные авторами PEPELINO вопросы, которые могут явиться начальной точкой размышлений в дальнейшем самоанализе собственных действий. Будущим воспитателям также предлагается сформулировать вопросы, специфичные для их образовательного контекста, и начать размышлять над ними, чтобы найти свою собственную дорогу к дости-

жению конечной цели — формированию умений, необходимых педагогу дошкольного учреждения при работе с детьми в контексте меняющегося европейского языкового и культурного пространства.

В качестве иллюстрации приводим пример из REPELINO, раздел Responding positively to linguistic and cultural diversity, с 39.

**4. I can take action to ensure that families who speak other languages or come from different cultures receive a positive welcome in the institution.**



- For what reasons may specific action in favour of these families be necessary?
- How can I help make these families understand the institution's desire to have constructive relations with them?
- Which resources can I draw upon in order to facilitate such contacts?

The context in which I work or the tasks assigned to me in my work with children may raise specific questions. Which ones?



Other questions I would like to find answers to:

My thoughts or observations:

Date :

Внедрение в образовательный процесс портфолио, описанных выше, требует вдумчивого подхода, но бесспорно, что при регулярном использовании EPOSTL и REPELINO могут эффективно стимулировать рефлексию и самоанализ будущих педагогов.

**500 ЛЕТ РЕФОРМАЦИИ:  
О ЧЕМ СВИДЕТЕЛЬСТВУЮТ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ?  
500 YEARS OF THE REFORMATION:  
AS EVIDENCED BY THE PHRASEOLOGY?**

**Abstract.** The report is devoted to the study of the phraseology of Western European languages in connection with the jubilee linguocultural theme. The focus is on the phraseology that goes back to Martin Luther and reflects the era of the Reformation and religious wars. The analysis shows that the conceptual basis of the sustainable expressions of the Christian doctrine under the influence of secularization is enriched with concepts that reflect predominantly the worldly life of people.

Реформация — одно из переломных событий общей западноевропейской истории. Это социально-политическое и идеологическое движение начала XVI в., направленное против католической церкви, привело к религиозным и антифеодальным войнам, охватившим значительную часть Европы, и на долгий период определило ее религиозный, политический и культурный ландшафт.

Для немецкой истории и культуры Реформация, 500-летний юбилей которой отмечался в октябре 2017 года, неразрывно связана с именем Мартина Лютера. День 31 октября 1517 года, когда М. Лютер провозгласил свои 95 тезисов, изменил ход истории и отмечается сегодня как начало нового религиозного учения и ключевое событие, которое всколыхнуло сначала все немецкие княжества, а затем и всю Европу.

Невозможно переоценить вклад М. Лютера в формирование немецкого национального языка и его становление как единого государственного, объединяющего многочисленные диалектные формы. Лютеровский перевод Библии оказал решающее влияние на развитие и обогащение всех языковых уровней и, в первую очередь, лексического и фразеологического состава. Однако оценка роли языкотворческой деятельности М. Лютера не исчерпывается формулировкой «Библия Лютера сформировала немецкий язык». Основные усилия реформатора были направлены на формирование духовности и народного национального самосознания, и слово было для него, в первую очередь, воплощением «духа (Geist) и сердца (Herz)». Именно стремление воплотить в языке перевода Библии дух немецкого языка, своеобразие его внутренней формы является величайшей заслугой М. Лютера.

Совершенство языка перевода Библии на протяжении многих лет, М. Лютер создал целый пласт образной лексики и фразеологии, употребление которой вышло далеко за пределы сугубо сакрального (религиозного) дискурса, и которая является и сегодня поистине народным достоянием.

Как известно, реформатор в своем переводческом творчестве отдавал предпочтение наддиалектным языковым средствам, многие из которых были почерпнуты из жизни и устной коммуникации простых людей. Стремлением «смотреть людям в рот» («*dem Volk aufs Maul schauen*» — М. Лютер) обусловлены яркая образность, выразительность, доступность текста Библии в переводе Лютера, к которому восходит и богатая фразеология. Языкотворческий талант Лютера изначально был ориентирован на человека, его повседневную жизнь, эмоциональную сферу, и именно этот антропоцентризм позволил многим «лютеризмам» сохранить жизнеспособность и широкую употребительность на многие века.

В соответствии с заявленной в докладе проблематикой основное внимание было направлено на фразеологизмы, концептуально связанные с событиями, явлениями и личностями периода Реформации. Анализ базировался на данных лексикографических источников, а также сведений, представленных на специальных фразеологических порталах [www.redensarten-index.de](http://www.redensarten-index.de) и <http://www.redensarten.net>.

На портале [www.redensarten-index.de](http://www.redensarten-index.de) представлено порядка 150 фразеологизмов, связанных с именем Мартина Лютера, т.е. тех, которые либо восходят к самому реформатору, либо получили благодаря ему широкое распространение.

Особенный интерес представляют выражения, отражающие исторический и политический контекст той эпохи. Например, образное употребление выражения *die Augen aufmachen / aufsperrren* ('внимательно смотреть, наблюдать') встречается у Лютера в тексте 1530 г. в связи с реакцией общественности на его критику торговли индульгенциями: «Da ich zum ersten das Ablass angreif, und alle Welt *die Augen aufsperrrete* ...» (Dr. Martin Luther's Sämmtliche Werke, Bd. 41, 3. Abt., Exegetische deutsche Schriften, 9. Bd., 1847, S. 37). Сегодня это обиходно-разговорное выражение настолько прочно вошло в повседневную коммуникацию, что зачастую не воспринимается как образная идиома.

В контексте жесткой критики и неприятия католической церкви М. Лютер и его сторонник теолог Иеронимус Раушер используют выражение *etwas auf den Plan bringen* ('вызвать к жизни, активизировать'; ср. *выдвинуть на первый план*): «Die lehre des heyligen Euangelij außrotten / ihre lügen und Abgötterey / widerumb mit gewalt *auff den plan bringen*...» (H.Rauscher, M. Luther: Weyssagung vnsers lieben Herrn Jhesu Christi, von



der ..., S. 248/249). Данный фразеологизм широко используется и в настоящее время, в частности, в СМИ.

Грубоватое образное выражение *jemanden mit Dreck bewerfen; mit Dreck werfen* (обливать грязью) также оказалось весьма метким в ситуации противостояния сторонников лютеранства и католиков. В 1582 году теолог Георг Ниргинус в своем труде «Papistische Inquisition» («Папская инквизиция») прибегнул к этому выражению в ответ на нападки католика Георга Эдера на лютеранство: «So denckt Eder / har ich will frey mit dreck zuwerffen auff die Lutherische Lehr vnd bekantnuß / es wirdt ja etwas daran kleben bleiben» (Vorrede, S. 100).

Образ масляного (или испачканного маслом) идола *Ölgötze* был выбран сторонниками М. Лютера в качестве оскорбительного обозначения освященных маслом католических священников и сохраняется в настоящее время в компаративном фразеологизме *dastehen / dasitzen wie ein Ölgötze* (стоять/ сидеть как истукан).

Таким образом, яркие, эмоционально насыщенные фразеологизмы были во времена религиозного противостояния своего рода оружием, помогавшим сторонникам Реформации выразить свое отношение к католической церкви и донести свои идеи до широких народных масс, и сохранились в языке и народной памяти как свидетельства жестокой борьбы. В современном речевом употреблении эти идиомы широко употребляются в повседневных ситуациях общения, не связанных с религиозным дискурсом, и зачастую имеют негативную коннотацию.

Другой разновидностью восходящих к М. Лютеру и к периоду Реформации выражений, пополнивших фразеологический фонд и в дальнейшем расширивших свой концептуальный базис, являются библеизмы, т. е. фразеологизмы, созданные или подобранные для перевода текста Библии с древнееврейского и древнегреческого языков. М. Лютеру удалось найти точные и максимально близкие к народу образы и яркие формы, благодаря чему многие из них стали особенно популярными и часто воспринимаются как фольклорные, несмотря на то, что имеют почти дословные эквиваленты и в других языках.

М. Лютер выбрал слово *Denkzettel* для перевода наименования еврейского молитвенного пояса «филактерий» и в дальнейшем использовал его для обозначения списка дел, которые не хотят забыть. В составе выражения *j-m einen Denkzettel verpassen* данный компонент уже означал напоминание об ошибке и связан с тем, что в иезуитских школах ученикам, которые каким-либо образом провинились, прикреплялся листок с указанием на их ошибку. Таким развитием концептуального базиса данного фразеологизма от 'письменного напоминания' к 'телесному наказанию или злой шалости' можно объяснить сегодняшнее значение

фразеологизма: 'получить хороший урок, получить нагоняй, проучить кого-л.'

Выражение *jemandem die Hölle heißmachen* (задавать жару (перцу) кому-л., брать в оборот кого-л.) М. Лютер использовал в непосредственно теологическом значении, концептуальным базисом которого является представление о преисподней как о наполненном пламенем чистилище. Более общее значение, связанное с притеснением и насилием, развивается в последующие периоды, и в настоящее время данный фразеологизм носит разговорно-фамильярный характер и служит для эмоционального выражения недовольства чьими-либо поступками.

В целом можно отметить дальнейшее семантическое движение фразеологизмов по направлению к человеку, его мыслям, чувствам, состоянию, характеру, поступкам. Образы, найденные М. Лютером в процессе перевода Библии и созвучные душе немецкого народа, его настроениям, и сегодня остаются живыми, актуальными и востребованными. Процессами секуляризации, изменением степени влияния религии на человека и его к ней отношения в современной жизни объясняется тот факт, что большинство фразеологических лютеризмов сегодня вышло за пределы сферы религиозного употребления в бытовой разговорный дискурс и приобрело не свойственный ранее иронический или пренебрежительный оттенок.

**ТЕКСТ И ДИСКУРС  
В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ  
TEXT AND DISCOURSE  
IN PARADIGM OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE**

---

*Н. Г. Абросимова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*N. G. Abrosimova*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ЭГОЦЕНТРИЗМ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОБЪЕКТ  
СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
EGOCENTRISM AS AN INTERDISCIPLINARY  
OBJECT OF MODERN HUMANITARIAN RESEARCHES**

**Abstract.** The paper dwells on the study of egocentrism in psychology and linguistics. Various kinds of egocentrism and features of their manifestation in speech are given.

Анализ работ, посвященных эгоцентризму как специфической форме языкового антропоцентризма, показал, что возможно выделить и научно описать три вида эгоцентризма, влияющие на построение текста/-ов, создаваемого/-ых человеком, — познавательного, коммуникативного и этического.

*Познавательный* эгоцентризм заключается в неспособности речевого субъекта понять точку зрения другого на обсуждаемую в дискурсе проблему. *Коммуникативный* эгоцентризм проявляется, когда говорящий не приспособливает свое речевое поведение в целом или отдельные речевые шаги к конкретной коммуникативной ситуации. *Этический* эгоцентризм связан с неспособностью или нежеланием коммуниканта воспринимать нравственные основания действий и поступков других людей. Следует отметить, что каждый из перечисленных видов эгоцентризма выражается в речевом поведении и коммуникативных действиях человека, создающего текст, как по отдельности, так и в их совокупности.

Для понимания сущности речевого эгоцентризма важны и два разных подхода к изучению его проявлений в системе и структуре текста —

*интраперсональный* и *интерперсональный*. В первом случае исследуются особенности эгоцентризма как (константного) свойства и состояния языковой личности, во втором — делается акцент на выделении и взаимосвязи вышеназванных видов эгоцентризма при межличностном взаимодействии адресанта и адресата речевого высказывания.

Применение этих двух подходов способствует не только определению различных типов языковых личностей (авторитарного, демократического, конформистского и др.), но и позволяет создать типологию соответствующих индивидуальных коммуникативных стилей. Так, эгоцентрически направленные личности чаще всего придерживаются авторитарного стиля общения, в то время как речевые субъекты, ориентированные на консенсус и толерантность к мнению другого, реализуют в своей речи сигналы демократического или либерального стиля общения.

Проявление эгоцентризма в межличностном взаимодействии не редко приводит к коммуникативным конфликтам. Данный феномен, однако, не всегда является минус-характеристикой речевого поведения человека. Сформировавшиеся языковые личности сознательно используют в своей речевой деятельности отдельные эгоцентрические высказывания или цельные тексты для достижения определенных целей. Изучение коммуникативно-прагматических и лингвостилистических особенностей построения эгоцентрических речевых высказываний в разных сферах коммуникации представляется в связи с этим перспективным для современной теории речевой деятельности, лингвистики и стилистики текста.

*А. З. Атлас*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. Z. Atlas*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ХРОНОТОП КАК КОМПОЗИЦИОННАЯ СКРЕПА В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ CHRONOTOPE AS ORGANISING PRINCIPLE IN SHORT STORY CYCLES**

**Abstract.** The paper focuses on chronotope as organising principle that provides unity of a cycle to otherwise independent unrelated short stories a simple collection contains, special attention being paid to chronotopic semantics that contributes to making Sherwood Anderson's "Winesburg, Ohio" a coherent whole.

Исследование поэтики прозаического цикла как «аналога книги бытия» (Янушкевич) является важной филологической задачей. Именно стремление к единству мирообраза, по мнению исследователя, формирует своеобразную философию цикла. Среди большого количества средств, которые участвуют в организации прозаического цикла, есть

то, что становится доминантой и соподчиняет все остальные, превращая отдельные произведения в единое художественное целое. Исследование цикла начинается с обнаружения художественной доминанты.

Такой доминантой в цикле рассказов Шервуда Андерсона «Уайнсбург, Огайо» (1919) является хронотоп провинциального городка. М. М. Бахтин выделяет «хронотопические ценности разных степеней и объемов» и отмечает, что хронотоп является организационным центром основных сюжетных событий романа и «как преимущественная материализация времени в пространстве является центром изобразительной конкретизации» для всего произведения.

Топонимы, упоминающиеся в цикле американского писателя, (“Cleveland, Ohio”, “Toledo, Ohio”, “Cincinnati” и “Columbus, Ohio”, название столицы штата на Среднем Западе США) задают внешние границы его фабульного пространства, а само название цикла указывает на его центр. География этого пространства подробно представлена названиями улиц, разнообразных учреждений: салуна, гостиницы, редакции газеты и т.д. Характерно, что жизнь провинциального городка изображается таким образом, как будто она происходит за его пределами, на задворках. В ее описании впечатление обочины жизни, ее серости создают, вкупе с минимальным цветовым присутствием (“grey shadows”, “faded” и т.д.), обстоятельства места с семантическим признаком “удалённость” (“did not face Main street”, “far out at the end of Main street”, “behind the main street stores”, “opposite the gate leading to the Winsburg Cemetery” и т.д.).

Фабульное пространство отдельных рассказов, входящих в цикл, скрепляют повторяющиеся символы окна, двери, дома и другие. У Андерсона они становятся знаком изолированности от жизни, которую герои “гротески” наблюдают сквозь окна, не выходя из дома. Функциональная нагрузка изначально пространственных элементов состоит в раскрытии центральной темы цикла: одиночества и неприкаянности обитателей провинциального городка накануне слома эпох.

В цикле рассказов природа, по контрасту с серым городом, из замкнутого пространства которого жители Уайнсбурга пытаются вырваться в минуты отчаяния, символизирует свободу. Этому способствуют ёмкие определения, такие как «open fields», «a great stretch of open fields», «pleasant patches of woodland». Неспособность обитателей городка вырваться из порочного круга передана с помощью пространственного символа “fence” как знака отгороженности их мира от мира свободы.

Характерной особенностью художественного времени в прозаическом цикле «Уайнсбург, Огайо» является доминирование в рассказах тёмного времени суток. Андерсон использует устойчивый символ умирания и смерти, ночь, и тематическое слово “death” и его вариации для создания единства мирообразов.

Построение фабульного пространства в цикле рассказов «Уайнсбург, Огайо» характеризуется фрагментарностью, которая, вместе с тем, преодолевается посредством хронотопических скреп, интегрирующих самостоятельные произведения в единое художественное целое.

*Е. Ю. Багрова*

*СПБПУ Петра Великого*

*Е. У. Bagrova*

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА HISTORICAL NARRATIVE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC ANALYSIS**

**Abstract.** The article describes the problem of the historical narrative in linguistics. Approaches to historical narrative, interaction of historical and linguistic methods of analysis are analyzed. Linguistic analysis is considered as an instrument supplementing special methods of historiography, allowing to qualify the text as historical knowledge or as a subjective-valued one.

Каждый новый период по-своему рассматривает прошедшие события и по-новому характеризует ту или иную эпоху или фигуру. Под историческим событием понимаются некие фрагменты реальности, происходившие и происходящие в настоящее время благодаря действиям человека. Именно человек является «исполнителем» действия, и он же его изучает.

Целью исследования является демонстрация методологических возможностей лингвистического анализа исторического нарратива. Существует несколько подходов к анализу исторического текста. С одной стороны, следует говорить о тексте, как предмете и средстве исследования исторической науки, что не является просто отражением прошлой действительности, а с другой стороны, как описанию последовательности событий и фактов. Исторический нарратив может рассматриваться как форма представления исторической действительности или как историческое повествование. Информация преломляется через призму осмысления, структурирования и репрезентации ее историком и облачается в форму исторического повествования.

Нарративная теория предлагает воспринимать текст как столкновение двух миров: «своих» и «чужих», а именно того, в котором рассказывается (или «нашего»), и того, о котором рассказывается («их»). Эти миры могут не совпадать и отличаться по ряду характеристик, таких как пространство, и способ восприятия событий. Таким образом, можно сказать, что исторический нарратив имеет многокомпонентную структуру, включающую в себя исторический текст, историческую действительность и историка, как интерпретатора нарратива.

Е. В. Мишалова вводит такое понятие, как нарративный треугольник, отображающий сложные взаимоотношения между историком и исторической действительностью с помощью исторического текста. Лингвистический анализ, в свою очередь, дает возможность объективно наблюдать и оценивать знания, содержащиеся в текстах, и выявлять закономерности.

Язык объективирует и позволяет сохранять историческое знание, а также играет важную роль в передаче этого знания. Оценка и понимание текста зависят не только от автора или читателя, но и от норм, принятых в данном сообществе. Каждого историка можно отнести к определенной языковой общности, которая оказывает на него влияние, что отображается и на самом тексте (нарративе).

Под историей в широком смысле понимается исторический процесс, который посредством историка преобразуется в ряд представлений об исторических событиях. Эти представления могут видоизменяться в зависимости от эпохи, от представлений, взглядов и мировоззрений. В этой связи историк является проводником между историей и представлением этой историей при помощи обличения письменного текста в литературную форму.

Одни и те же события со временем переписываются, переосмысляются и переоцениваются и не могут оставаться в статичном состоянии поскольку отражают историческую специфику и своего времени. Таким образом, следует говорить об интерпретации событий прошлого. Для нарратологии важным понятием является «точка зрения», под которой понимается литературный прием, вербально передающий, чьими глазами мы смотрим на событие. «Точка зрения» не является нейтральной, она передает не только событие, но и оценки передающего эту точку зрения. Следует отметить, что «точка зрения» всегда субъективна. Однако, объективность и субъективность взаимодействуют между собой в историческом нарративе. Объективность выражается через факты, правила и требования для достижения доказанных и убедительных результатов.

Таким образом, исторический нарратив представляет собой сложную, структуру, представленную историком, исторической действительностью и самим текстом. Лингвистический анализ не заменяет анализа историков, а описывает способы лингвистического конструирования реальности. Лингвистический анализ позволяет определить коммуникативную стратегию автора текста, выявить подлинные смыслы высказывания, квалифицировать текст как научное или субъективно-оценочное знание, а также анализировать языковые средства, создающие историческое описание.

## К ПРОБЛЕМЕ НОМИНАЦИИ СТРУКТУРНО-ГЕТЕРОГЕННЫХ ТЕКСТОВ ON THE ISSUE OF STRUCTURALLY HETEROGENEOUS TEXTS NOMINATION

**Abstract.**The article addresses the problem of nomination in structurally heterogeneous texts. It puts forward one term, in particular, polymodal texts, which is viewed as the best option for such texts.

Переход к новой научной парадигме в лингвистике на рубеже XX–XXI столетий, возникновение передовых информационно-коммуникативных технологий существенно повернули вектор лингвистической мысли. На передний план стали выдвигаться задачи, связанные со всесторонним изучением нелинейного характера текстов — невербальной составляющей коммуникации.

Такой поворот, согласно Р. О. Якобсону, ознаменовался необходимостью четко разграничивать при исследовании коммуникации гомогенные и синкретические сообщения, основывающиеся на комбинации или объединении разных знаковых систем. Однако, общепринятый, «сведенный под общий знаменатель» термин пока не выведен.

В научных исследованиях гармоничное использование модусов (изобразительный, вербальный, кинетический и др.) в акте коммуникации в едином гетерогенном текстуальном пространстве представлено размытой, условно дифференцируемой системой терминообозначений: «креолизованный текст», «полимодальный», «поликодовый», «мультимодальный», «изовербальный комплекс», «изоверб», «видеовербальный текст», «иконотекст»; «семиотически осложненный», «контаминированный», «интерсемиотический», «гибридный», «визуально-словесный» и др.

Так, А. А. Бернацкая в качестве родового термина использует «поликодовый», то есть «синкретическое сообщение, образуемое комбинацией элементов разных знаковых систем, при условии их взаимной синсемантии», в то время как Е. Е. Анисимова предлагает термин «креолизованный» и определяет его как «семиотически осложненный текст, в структурировании которого задействованы средства разных семиотических кодов, в том числе иконические средства».

Подобный полидефиниционный подход, очевидно, детерминирован попытками языковедов познать глубинную сущность данного явления сквозь призму разной векторной направленности. Однако, представленные определения в равной степени, как и все остальные являются идентичными поскольку акцентируют внимание лишь на семиотическом аспекте.



В качестве родового, унифицированного и универсального понятия нами предлагается термин полимодальный. Во-первых, в нем заложен онтологический статус для репрезентации текстов семиотического симбиоза — фундаментальные принципы функционирования структурно-гетерогенных текстов, их категории, структура, взаимоотношения конструктивных элементов и закономерности (раскрывается семиотическая сторона явления).

Во-вторых, полимодальный текст — это тот текст, то закодированное сообщение, конструктивные элементы которого, в первую очередь, направлены на актуализацию по возможности всей сенсорной системы человека, отвечающей за восприятие сигналов различных модальностей из окружающей или внутренней среды.

Информация, поступающая извне, имеет больший воздействующий потенциал и лучше запоминается, если она возбуждает больше сенсорных рецепторов — анализаторов, участвующих в процессе восприятия (происходит актуализация таких релевантных, на наш взгляд, аспектов, как когнитивный и психологических, которые, к сожалению, не принимаются во внимание подавляющим большинством ученых).

Таким образом, термин «полимодальный» подходит для решения проблемы номинации, соответственно, может быть использован в качестве унифицированного термина для обозначения семиотически осложненных текстов.

*Т. И. Воронцова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*T. I. Vorontsova*

*Herzen Pedagogical University of Russia*

**О ПРАГМАТИЧЕСКОМ ФОКУСИРОВАНИИ  
КАК ПРИНЦИПЕ КОМПОЗИЦИОННОГО ВЫДВИЖЕНИЯ  
ON PRAGMATIC FOCUSING AS THE PRINCIPLE  
OF COMPOSITIONAL FOREGROUNDING**

**Abstract.** The article deals with the problem of pragmatic focusing. Pragmatic focus is a pragmo-semantic category which is based on the act of choice. It foregrounds in the narration certain events and facts in accordance with their importance forming the composition of the text.

Под композицией обычно понимают синтагматическую организованность сюжетных элементов, которые являются опорными пунктами повествования. Следовательно, парадигматическое вычленение элементов данного уровня должно предшествовать изучению синтагматической их согласованности (Лотман Ю. М.). Композиционно — сюжетная структура

балладного дискурса является результатом развёртывания его проекции, которую также можно назвать прагматической перспективой, основывающейся на прагматическом фокусировании, то есть выборе наиболее значимой информации с целью успешной и эффективной коммуникации (Т. ван Дейк). Понятие прагматического фокуса повествования соотносится с понятием коммуникативного динамизма, предложенном Дж. Фирбасом, которое определяет коммуникативную весомость элементов высказывания (Firbas J.). Прагматическое фокусирование является модификацией теории повествовательной точки зрения, изложенной в работах Т. ван Дейка, Ц. Тодорова, Н. Д. Маровой.

Прагматический фокус — это прагмасемантическая категория, в основе которой лежит акт выбора. Повествующий субъект расставляет в повествовании акценты в соответствии со значимостью, которую он придаёт тем или иным явлениям, событиям. Другими словами, он акцентирует внимание адресата повествования на том, что считает важным, то есть акт фокусирования создаёт ситуационную отмеченность некоторых смыслов (Шрейдер Ю. А.). В процессе прагматического фокусирования создаётся определённая система с ядром и периферией видения, то есть определённым образом структурированная ментальная модель. Каким-то событиям отводится особое место (прагматические фокусы — опорные пункты повествования), так как по своей значимости они выделяются среди других событий, образующих их окружение. Таким образом, в процессе создания повествовательной структуры происходит определённая обработка информации. Теория прагматического фокусирования в некоторых аспектах соотносится с идеями В. Я. Проппа и его последователей. Процессуальный аспект формулирования повествовательного дискурса основывается на прагматическом фокусировании, результативный аспект — это его композиционно-сюжетная структура, организованная в соответствии с определённым сценарием.

*Д. С. Гальчук*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*D. S. Galchuk*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ДИСКУРС РЕАГИРОВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ FOLLOW-UP DISCOURSE IN POLITICAL COMMUNICATION**

**Abstract.** The article focuses on peculiarities of political follow-up discourse which represents a reaction on initial political text.

Термин «политический дискурс реагирования» определяется как дискурс, выступающий в качестве ответной реакции на исходный полити-

ческий текст/дискурс (выступления политиков в ходе предвыборной кампании, посты в Интернете, заявления в СМИ и т. д.).

Дискурс реагирования является вторичным процессом по отношению к исходному политическому дискурсу, это результат его восприятия и осмысления конкретными адресатами. В структурном и содержательном плане дискурс реагирования зависит от исходного дискурса политика. Автором дискурса реагирования выступает, как правило, абстрактный социальный субъект, который комментирует исходный политический дискурс.

Дискурс реагирования основывается на когнитивной цепочке: событие — восприятие — переработка сознанием — ответное действие.

Дискурс реагирования характеризуется:

1. Диалогичностью — ответный характер дискурса реагирования на воздействие/раздражение извне;

2. Интердискурсивностью — совокупность нескольких дискурсов в конкретном дискурсе, особая их взаимосвязь, вызывающая в сознании читателя осознание перехода от одного дискурса к другому и проявляющаяся посредством стиля, речевых маркеров, графических средств и т. п.;

3. Интертекстуальностью — совокупность слов или текстов ранее кем-то написанных или произнесенных.

Хронологически более поздний дискурс реагирования, возникающий в ответ на более ранние дискурсы реагирования, авторами которых могут выступать некие политики или журналисты, определяется как дискурс реагирования второго порядка.

*М. Н. Гузь, Н. В. Пигина*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*M. N. Guz, N. V. Pigina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ GENDER STEREOTYPES IN GERMAN LANGUAGE ADVERTISING**

**Abstract.** The article deals with the traditional gender stereotypes used in advertising text in both verbal and non-verbal components.

Одной из актуальных тенденций современных немецкоязычных текстов является использование традиционных гендерных стереотипов, где мужчине приписывается более активная социальная роль, а женщина становится «украшением» мужчины.

Рекламный текст — это поликодовый текст, в котором взаимодействуют вербальный и невербальный компонент. В качестве невербаль-

ного компонента рассматриваемых текстов часто используется изображение привлекательной женщины, в том числе при рекламе продуктов, не имеющих непосредственного отношения к товарам для женщин, например, реклама доставки кормов для животных или отдыха в Шварцвальде. Вербальный компонент поддерживает этот стереотип и создает образ не очень интеллектуально одаренной женщины, которая не способна разобраться с техникой или не нуждается в образовании (например, реклама фотоаппарата марки Panasonic, компании по ремонту бытовой техники Krysiaк, фитнес-клуба Fitnessland).

В другой группе рекламных текстов в качестве невербального компонента изображение женщины не используется (например, рекламные тексты компании IWC, производящей мужские часы), и гендерный стереотип воспроизводится только за счет вербального компонента. Так, фирма IWC указывает потребителя, на которого рассчитана продукция — мужчин, что выносится уже в заголовок рекламы (*Seit 1868. Und so lange es noch Männer gibt*). При помощи полисемии, устойчивых словосочетаний, подвергающихся в контексте частичной модификации, метафор и парцелляции предложений в рекламном тексте создается эффект обманутого ожидания.

Такое отношение к женщине и к проблеме взаимоотношения полов рассматривается в обществе как сексизм и часто вызывает негативную реакцию. Однако, именно такая неоднозначная с точки зрения равноправия полов реклама привлекает внимание потребителей, обладает наиболее сильным воздействием на реципиента и позволяет ее создателю (продавцу продукта) достичь желаемого эффекта.

*Л. В. Евстигнеева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. V. Evstigneeva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О ГИБКОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ТЕКСТОВ**

### **«ПОТОКА СОЗНАНИЯ»**

#### **ON FLEXIBILITY OF THE PROGRAMME OF INTERPRETATION OF THE STREAM OF CONSCIOUSNESS TEXTS**

**Abstract.** The article dwells upon the interpretive programme in modernist psychological texts. Having analyzed the semantics of linguistic units which form the signals of addressing in these texts, the author comes to the conclusion about the flexibility of their interpretive programme.

Актуальность изучения текстовой категории адресованности определяется антропоцентричностью и интерпретативным характером современной научной парадигмы.

Категория адресованности соотносится с категорией интенциональности и подразумевает не только получение адресатом (читателем) целостного текстового смысла, но и моделирование хода его получения адресантом (автором). Реализация категории адресованности предполагает реализацию авторской интенции (О. П. Воробьева, И. А. Щирова). Языковые маркеры адресованности представляют собой смысловые ключи к раскрытию этой интенции.

На гибкость интерпретационной программы, заложенной автором в художественный текст, влияют такие факторы, как особенности поэтического языка, принадлежность текста к художественному течению (Ср. модернистские тексты и реалистические психологические тексты), его временная принадлежность (Ср. реалистические психологические тексты XIX и XX вв., в которых оценка автором фикциональных событий выражается, соответственно, эксплицитно и имплицитно), индивидуально-стилевые характеристики (Ср. индивидуально-авторские особенности модернистских текстов В. Вулф и Дж. Джойса).

Важным фактором, влияющим на степень гибкости интерпретационной программы художественного текста, является смысловой потенциал языковой единицы, формирующей сигнал (маркер) адресованности.

Для понимания знаковой природы языка необходимо учитывать существование отправителя, однако, языковой знак является средством коммуникативного акта, он предназначен получателю (М. В. Никитин), т. е. адресату. Таким образом, направленность языкового знака на адресата представляется неоспоримой.

Как и в любом ином художественном тексте в модернистских психологических текстах «потока сознания» языковые единицы, формирующие маркеры адресованности, не только реализуют свои узуальные денотативные или коннотативные значения. В процессе интеграции целостным текстовым смыслом эти единицы могут наделяться окказиональным смыслом, в т. ч. метафорическим (ср. функционирование слова в т. н. «стилистически непогашающем контексте») или символическим и, тем самым, реализовать различные степени эстетической значимости. Актуализация метафорических и символических смыслов, традиционно ассоциирующихся с текстами «потока сознания» в научной и критической литературе (М. Friedman, Т. Л. Мотылева, М. К. Мамардашвили, И. А. Едошина), прогнозирует высокую степень гибкости интерпретационной программы данных текстов.

Не менее важным фактором, влияющим на особенности интерпретационной программы анализируемых текстов, является отсутствие в них эксплицитно-выраженной авторской оценки, доминирующее с общим, имплицитно-подтекстовым характером художественной литературы данного времени (Ср. Е. В. Ермакова, А. Б. Есин, Е. В. Падучева, И. А. Щирова).

## ДЕТАЛИЗАЦИЯ И ЛАКУНАРНОСТЬ ТЕКСТОВОГО МИРА М. БОНДА SPECIFICATION AND LACUNARITY OF M. BOND'S TEXT WORLD

**Abstract.** The article deals with combination of specification and lacunarity in the text world. Elements unknown to the reader are presented in great details; unknown or untimely elements which are omitted. Thus, text world depends on the image of ideal reader and can be reconstructed by the researcher.

Любой художественный текст воссоздает эксплицитные, имплицитные и нулевые структуры значений, задавая, таким образом, в художественном мире области фикциональных фактов, гипотез и лагун соответственно (И. В. Неронова). Эти знания представлены в тексте не хаотично, а в соответствии с моделью реальности, которая присутствует в сознании автора, создающего вымышленный мир. Текстовый мир — это авторский ментальный конструкт, созданный на основании процедур селекции и комбинации, концептуальное пространство, отражающее общий коллективный опыт и представления общества.

Репрезентированный в тексте мир состоит из художественных деталей, то есть компонентов художественного текста, обладающих эстетической значимостью и вызывающих в сознании читателя целостный образ. Художественный образ персонажа также формируется деталями текста.

Текстовый мир М. Бонда насыщен художественными деталями, репрезентирующими обыденную повседневную реальность, что обеспечивает эффект правдоподобия. С учетом того, что адресат произведений, ребенок младшего школьного возраста, многого не знает о мире взрослых, автор дает подробную информацию об окружающей действительности: транспорте, магазинах, банках, ресторанах и кафе, кино и даже рыбалке. Каждое место, в котором побывал главный персонаж, подробно и скрупулезно описано автором. Глазами Паддингтона читатель видит лондонское метро: эскалаторы, тоннели, указатели; он учится платить за проезд и узнает, что будет, если нажать кнопку «стоп». Побывав с медвежонок в театре, адресат получает информацию о его внутреннем устройстве: фойе, гардеробе, партере, ложах и закулисе, где мишка выясняет, что на сцене показывают не правду, а вымысел. Писатель подробно знакомит читателя с тем, что везде есть свои правила, которым необходимо следовать.

Ненавязчиво автор предлагает вниманию ребенка образец воспитанности и вежливости. В тексте встречается множество упоминаний о том, как медвежонок приподнимает шляпу, когда здороваается, говорит «вол-

шебные» слова, никогда не перечит взрослым и умывается по утрам. В каждой главе присутствует урок: никогда нельзя сдаваться и унывать, ведь из любой ситуации есть выход.

В то же время значительная часть структур знания остается не эксплицированной. Автор сознательно формирует текстуальные лакуны — пробелы, «белые пятна» на семантической карте текста. Писатель использует значимое отсутствие фрагмента действительности или детали в художественном тексте в качестве приема моделирования реальности. Подробно изображая жизнь главного персонажа, автор не останавливается на моментах, известных читателю из собственного опыта, например, как нужно есть, пить, правильно одеваться, убирать за собой и наводить порядок в комнате. Подсчитывая в уме, на сколько булочек хватило бы имеющейся суммы, Паддингтон не сообщает читателю, как он это делает. Отсутствуют указания на то, как нужно писать, читать, держать в руках кисточку. Адресат способен выполнить эти действия и не нуждается в подобных инструкциях. В тексте нет описания процессов приготовления пищи — еда появляется на подносе уже готовой — или объяснения, как правильно делать ремонт. Учитывая возраст читателя, предоставление этой информации представляется преждевременным и небезопасным.

Анализ текста позволяет сделать вывод, что все незнакомые адресату места и предметы в тексте подробно эксплицированы автором, а знакомые или несвоевременные для понимания читателя детали опущены. Таким образом, сочетание детализации и лакунарности в тексте определяется образом идеального читателя, который легко может быть реконструирован исследователем.

*Г. Л. Ефимова*

*Университет «Дубна»*

*G. L. Efimova*

*University «Dubna»*

**ПОЛИКОДОВОСТЬ: РАСШИРЕНИЕ ЖАНРОВОГО ПРОСТРАНСТВА  
АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО  
МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРЕЗЕНТАЦИОННОГО ДИСКУРСА)  
MULTIMODALITY: EXPANSION OF THE GENRE SPACE OF ACADEMIC DISCOURSE  
(ILLUSTRATED WITH ACADEMIC MULTIMEDIA PRESENTATION DISCOURSE)**

**Abstract.** The article considers the main features of the academic multimedia presentation discourse (AMPD) and its genre system. The concept “multimodality” is clarified. Genres of the written AMPD modus are analyzed through the multi-layer genre model.

Широкое использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам студентов-лингвистов (бакалавриат) приводит к рас-

ширению жанрового пространства письменного академического дискурса вследствие включенности в письменный текст различных семиотических систем. Поликодовость становится существенным параметром характеристики письменного академического дискурса.

Особенно наглядно взаимодействие моно- и поликодовых письменных текстов проявляется при построении академического мультимедийного презентационного дискурса (АМПД), овладение которым значительно активизирует учебно-познавательную деятельность студентов. АМПД, являясь разновидностью институциональных практик, выделяется как многомерный конструктор «на основании социолингвистических признаков»; его характерными маркерами считаются языковая, визуальная и перформативная модальности.

Проведенный анализ АМПД позволил выделить следующие жанры письменного модуса — это *интеллект-карта*, *Handout*, *письменный текст доклада*, *текст на презентационном слайде*. Они обладают специфическим профилем, их логико-композиционная структура варьируется от достаточно жестко фиксированной структуры в жанре *Handout* до менее жесткой в жанре *письменный текст доклада* и достаточно свободной в жанре *текст на презентационном слайде*.

Данные тексты нацелены на усвоение адресатом общих и специальных знаний. Они многофункциональны; их основные функции: эпистемическая (отражение мира, хранение знаний), когнитивная (получение нового знания), коммуникативная (передача информации). Данные тексты «суть тренировочные тексты», что придает им временное качество. Конвенции академического дискурса определяют выбор лексического материала (оперирование общенаучной и специальной терминологией), особых синтаксических конструкций и средств межфразовой связи, а также невербальных средств (графики, таблицы, схемы). Несмотря на свою специфичность жанры АМПД связаны в целостное жанровое пространство своими содержательно-тематическими отношениями, функционально-целевым единством, визуальным компонентом и выступают как динамические процессуальные модели текстов.

В качестве рабочего инструмента при продуцировании письменных текстов мы использовали «Открытую локальную модель письменного академического гуманитарного речевого жанра», в которой жанр понимается как типическая модель построения определенной коммуникативной разновидности текста, сформированной экстралингвистическими факторами академической сферы общения. Данная многоаспектная и многоуровневая жанровая модель синтезирует различные параметры, а именно коммуникативную функцию, форму тематического развертывания, структурность, языковое оформление, интертекстуальность, объем.



В АМПД эта модель дополняется еще одним параметром, а именно «монокодовость/поликодовость». АМПД представлен как монокодовыми текстами, включающими коды одной семиотической системы (Handout, письменный текст доклада), так и поликодовыми (интеллект-карта, текст на презентационном слайде), порождаемыми в устойчивой взаимосвязи. Особое внимание в исследовании уделяется анализу взаимодействия гетерогенных составляющих в поликодовых письменных текстах. Письменные тексты АМПД, при восприятии которых задействуются зрительные каналы восприятия, различны по своей семиотической природе. Они включают такие гетерогенные составляющие, как графики, рисунки, анимации. Для обозначения текста, построенного на комбинации с элементами других невербальных семиотических систем, мы используем термин «поликодовый текст». Порождение, восприятие и понимание таких текстов возможно только с учетом специфики их знаковой организации.

*Д. А. Ефремова*

*МГИМО (У) МИД России*

*D. A. Efremova*

*Moscow State University of International Relations*

**ФУНКЦИОНАЛЬНО–СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ТЕКСТЕ БИОГРАФИЧЕСКИХ РОМАНОВ**  
**FUNCTIONAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF PERSONAL PRONOUNS IN BIOGRAPHICAL NOVELS**

**Abstract.** The article determines the main referents of the personal pronouns “I” and “We” and the dominant modal character of their functions in biographical novels and establishes linguistic factors influencing their semantics and use.

Изучение семантики и особенностей применения личных местоимений проводилось с позиций функциональной стилистики и лингвистики текста. Основной целью исследования было установление факторов, определяющих референциальную отнесенность и функционирование личных местоимений в тексте биографических романов. Материалом послужили 50 англоязычных биографических романов, написанных в конце XX — начале XXI вв. Число примеров с личным местоимением 1 л. ед.ч. составило 1204, а 1 л. мн.ч. — 688.

Биографические романы рассматриваются как одна из разновидностей биографического текста большого объема с относительно высоким уровнем проявления авторской субъективности, многолинейностью сюжета, многоплановостью, партитурностью, использованием

символов как средства когерентности, разнообразием композиционно-речевых форм, наличием заголовка как организующего и систематизирующего компонента текста. В данной работе мы исходим из того, что биография представляет собой жанр — формально-содержательное единство, выделяемое на основе относительно устойчивых критериев, среди которых основным является стремление к объективному способу изложения. С функционально-стилевой точки зрения биографический текст — межстилевое явление в области композиции, лексической и грамматической организации. Биографические романы — тип биографического текста, наиболее приближенный по своим структурным и языковым особенностям к художественному стилю.

Предметом исследования была семантика и особенности использования личных местоимений 1л. в тексте биографических романов. Единицы различных уровней языка, в том числе и личные местоимения, функционируют в тексте особым образом и играют большую роль при формировании основных текстовых категорий: персональности, связности, поэтому выбранный предмет исследования представляется актуальным.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

— доминирующим типом повествования в биографических романах является безличный, что отражает их основную жанровую черту — стремление к объективному способу изложения. Личный тип повествования характерен для 22% проанализированных биографических романов: 14% — с личным местоимением “I”, 8% — с личным местоимением “We”. Подобное соотношение I-повествования и We-повествования указывает, что при общей тенденции биографического жанра к объективности в тексте биографических романов индивидуально-авторская субъективность представлена более весомо по сравнению с другими типами биографического текста (см. работы Д. А. Ефремовой по семантике и функционированию личных местоимений);

— основным референтом личного местоимения “I” в тексте биографических романов является сам автор, в то время как личное местоимение “We” характеризуется различными референтами: автор (24%), автор и читатель (18%), коллективный обобщенный субъект (51%), автор и определенная социальная группа (7%);

— личное местоимение “I” используется преимущественно субъективно (72%) для выражения чувств, эмоций, мнения, оценок автора, введения личностной характеристики персонажа, анекдотических вкраплений, рассуждений, воспоминаний биографа, осуществления им рефлексии (чаще всего по поводу своего текста), ведения диалога с читателем. Данный факт определяется типовыми особенностями биографиче-

ских романов: отражает присутствие автора на страницах текста. В то же время, личное местоимение “I” в биографических романах используется объективно (28%) для введения цитат, ссылок на авторитетные источники, дополнительной информации, связности;

— личное местоимение “We” используется преимущественно объективно (77%) для введения общепринятых оценок и мнения, комментариев по поводу наличия или отсутствия информации, ссылок на источник сведений, дополнительных фактов. Это отражает жанровую особенность биографического текста — стремление к непредвзятости изложения. Личное местоимение “We” обнаруживается и в субъективных контекстах (23%), когда биографы выражают различные степени уверенности / сомнения, собственное мнение, оценку, ведут диалог с читателем.

В целом, можно сказать, что семантика и функционирование личных местоимений определяется жанровыми и типовыми особенностями изучаемого текста.

*А. А. Казакова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*А. А. Kazakova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ОСОБЕННОСТИ АГОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В СУДЕБНОМ ПРОЦЕССЕ PECULIARITIES OF AGONAL COMMUNICATIVE SITUATION IN LEGAL PROCESS**

**Abstract.** The article deals with agonal communication as a new trend in the modern language behavior theory. Some parameters of agonal rhetoric in legal process are described.

Судопроизводство представляет собой один из наиболее интересных видов агональной риторической коммуникации. Ее участниками являются константно присутствующие противоборствующие стороны (прежде всего, обвинение и защита), которые при помощи определенных речевых стратегий и тактик добиваются психологического, коммуникативного, интеллектуального, морального и материального превосходства. Ритуальное судебное противостояние сторон осуществляется в форме словесного поединка, обусловленного жесткими правилами и протекающего в традиционно установленных коммуникативно-речевых формах. Агональный характер общения проявляется в несовместимости позиций противоборствующих сторон судебного процесса, наличии у них противоположных коммуникативных целей, связанных с намерением каждой из сторон одержать победу в споре.

Судебная речь, как и другие виды публичных речей, имеет ситуативную зависимость. В античной риторике, как известно, понятие «ситуации» было имплицитно заложено в основу риторической триады: оратор — предмет речи — публика. Публика является важнейшим компонентом агона (греч. *ἀγων* «состязание, борьба»), поскольку результат агонального общения состоит, в первую очередь, в формировании убеждения аудитории. Учитывая высокую степень состязательности участников-ораторов, коммуникативную ситуацию в зале суда можно рассматривать в целом как агональную коммуникативную ситуацию.

К основным параметрам агональной коммуникативной ситуации применительно к судебному процессу принадлежат следующие ее характеристики.

Судебный процесс разворачивается во времени и протекает в определенных ритуальных фазах, к которым относятся *завязка* (вступительное слово судьи), *нарастание* (рассмотрение материалов дела), *кульминация* (прения сторон), *развязка* (вынесение приговора). Ритуальность судебного разбирательства отражает внешнюю форму поведения всех его участников и проявляется в последовательности совершения ими речевых действий в ограниченном пространстве и времени. Нарушение участниками ритуальных правил вызывает понижение их статуса в коммуникативном событии.

Речевое общение в зале суда представляет собой персуазивный процесс, общая цель которого состоит в осуществлении воздействия посредством коммуникативно-речевых стратегий убеждения на публику, и достижении тем самым вербального превосходства над оппонентом. Агональная риторическая коммуникация, таким образом, имеет в данном случае форму полилога с лучевой прагматической расщепленностью, ориентированного, с одной стороны, на непосредственных участников судебной речевой коммуникации (защитника / обвинителя / судью / истца / свидетеля), а с другой — на присутствующих зрителей/наблюдателей (публика, присяжные заседатели).

Коммуникативно-речевая ситуация судебного заседания и статусные роли его участников предписывают общению в рамках суда официальную стилевую тональность, то есть использование институционально закреплённых формул обращения к суду. Так, например, обращение судьи к свидетелю с целью выяснения обстоятельств рассматриваемого дела происходит в вопросно-ответной форме общения с сопутствующими ей синтаксическими свойствами диалога (эллиптичность высказываний, синтаксический параллелизм и др.). Нередко общение протекает в конфликтной, а иногда и враждебной тональности. Прокурор или адвокат, например, могут продемонстрировать достаточно агрессивную уста-

новку друг против друга, часто используя тактики нападения и взаимной дискредитации.

Неожиданное изменение характера даже одного из параметров агональной коммуникативной ситуации отражается на модусе формулирования, или стиле, речевых высказываний участников судебного процесса. Установка на состязательность вынуждает участников судебного общения производить постоянную оценку ситуации и изменять элокутивную организацию судебного выступления.

*А. А. Карева*

*ГБОУ Школа № 656 им. А. С. Макаренко (г. Москва)*

*A. A. Kareva*

*School № 656 named after A. Makarenko*

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ, ОКАЗЫВАЕМОГО ЧЕРЕЗ РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ SPEECH MANIPULATION FEATURES IN PRINTED COSMETICS ADVERTISEMENTS**

**Abstract.** The author looks into features of cosmetics advertising texts that aim at speech manipulation. The paper reveals speech manipulation techniques applied in printed cosmetics advertisements. The results are supported by two experimental studies carried out based on the advertisements analysis.

На протяжении многих лет исследования различных типов дискурса являются актуальной задачей. Однако, как представляется, особое внимание стоит обратить на тексты рекламного дискурса. Рекламный дискурс является уникальным феноменом, поскольку в нем реализуются многообразные дискурсивные стратегии и тактики. Это обусловлено тем, что через тексты рекламного дискурса прежде всего оказывается речевое воздействие.

Анализ рекламных текстов косметических средств позволяет выстроить систему языковых средств, осуществляющих функцию речевого воздействия. Выбор этого жанра обоснован тем, что реципиент, не воспринимает текст как собственно рекламный, в меньшей степени задействует систему фильтров, которые ограничивают речевое воздействие, осуществляемое через рекламу. На первом этапе анализа были отобраны три рекламных текста вторичного рекламного жанра на русском языке. Далее отобранный материал был изучен на предмет соответствия модели механизма речевого воздействия, сконструированной на основе трех путей оптимизации речевого воздействия, которые были описаны А. А. Леонтьевым. На втором этапе анализа были проведены последовательно два эксперимента с участием 95 носителей русского языка. Были применены метод шкалирования и метод ключевых слов.

Результаты эксперимента позволили оценить степень эффективности речевого воздействия, оказываемого через рекламные тексты косметических средств; выявить доминантные значения тех компонентов текста, через которые оказывается речевое воздействие; выделить разнообразные стратегии, реализующие функцию речевого воздействия.

*Квон Ки Бэ*  
*Университет Чжунг-Анг (Республика Корея)*  
*Kwon Kibae*  
*Chung-Ang University (the Republic of Korea)*

**칼미크 민족의 소비에트 화과정 연구**  
**-소비에트 초기 불교 정책을 중심으로-**

**STUDY OF THE SOVIETIZATION PROCESS OF THE KALMYK PEOPLE:  
FOCUSING ON THE SOVIET EARLY BUDDHIST POLICY**

**Abstract.** Kalmyk Buddhism was exterminated in a painful process during the Soviet era, especially in the first twenty years of the Soviet period. As Kalmyk Buddhism played an important role in establishing national identity and in protection of the nation's community spirit, the Soviet government was basically intent on separating Kalmyk Buddhism from nationalism, and eventually removing Buddhism and converting the Kalmyks into Soviet people. The Soviet regime was hampering the concentration of Soviet-style power through the national integration policy, Russianization and the ideology of the Communist Party. The suppression policy against Kalmyk Buddhism conducted by the Soviets can be summarized as follows: 1. Repression of property rights. 2. Deprivation of electoral rights. 3. Arrest of Buddhist monks. The short term soft pragmatic policy was implemented through: 1. Union with Kalmyk Buddhist Reformers 2. Soviet Buddhist Conference

푸시킨이 1829년 방문하여 ‘원시 여인의 야생미’에 매혹되고, 입체파의 거두 발레미르홀레브니코프가 어린 시절을 보내면서 ‘러시아의 동양’을 체험한 칼미크 민족은 러시아 연방에 속하는 몽골계유목민으로서 현재 ‘유럽 유일의 불교국’으로 동양문화를 고스란히 간직하고 있다. 유목민 특유의 샤머니즘과 불교가 융합된 칼미크 불교는 티베트 불교의 강력한 영향아래 놓여 있다. 칼미크의 선조들(오이라트)이 카스피해 북쪽 불가강과 동강 유역에 정착하면서 몽고에서 바이칼호 근처의 부리아트에 이르기까지 북쪽으로 전파된 티베트 불교의 전통이 함께 들어왔기 때문이다.

칼미크 공화국의 주민은 불교에 대한 신앙심이 매우 깊은 민족으로 100여개가 넘는 불교사찰을 중심으로 주민의 대다수가 공개적이고 자유롭게 불교를 믿고 있다. 비록 러시아연방에 속한 작은 공화국(전체 공화국 인구가 400,000)임에도 불구하고, 칼미크민족은 티베트의 정신적 지주인 달라이 라마가 방문 하고 한국 불교 조계종과 교류하는 등 세계 여러 나라의 불교국과 깊은 신뢰 관계를 맺고 있다. 그러나 이러한 현재의 칼미크 불교의 역동적인

모습은 사회주의 혁명이후 형성된 소비에트 사회주의 시대만 해도 상상할 수가 없었다.

1917년 러시아 혁명이 일어나기 전까지 칼미크에는 규모가 큰 불교 사찰만 해도 전체 적으로 150여 개가 넘게 있어서, 칼미크인들은 그 불교 사원에서 자유롭게 종교생활을 하였다. 심지어 유목 생활을 하면서도 불상(佛像)을 휴대용 천막 '유르트' 중앙에 모시고 승려와 일반인들이 자유롭게 모여 불교 의식을 거행하기도 하였다.

그러나 칼미크 불교는 소비에트 시대 — 특히 소비에트 초기 20년 — 를 거치면서 승려가 탄압이 대상이 되고, 대부분의 사찰이 파괴되는 등의 고통스러운 과정을 겪으면서 말살 되었다.

소비에트 정부는 기본적으로 칼미크 불교를 민족주의로부터 분리하여 최종적으로 제거하여 칼미크를 소비에트 화하려는 의도를 가지고 있었다. 왜냐하면 칼미크에서 불교는 민족의 정체성을 확립하고 민족의 공동체적 정신을 보호하는 역할을 담당해서 소비에트에 의해 진행되고 있었던 러시아화를 통한 민족 통합정책과 공산당 이데올로기를 통한 소비에트식 권력집중에 방해되기 때문이었다.

상기했듯이 모스크바 중앙 정부, 즉 소비에트 정권은 종교 정책으로 러시아에서 모든 종교의 말살을 최종 목표로 하고 있었다. 그러나 오랜 시간 동안 신자들의 정신적인 지주 역할을 한 종교를 빠른 시간 안에 지상에서 모두 사라지게 할 수도, 그렇게 하기에는 신자들의 저항에 직면 할 수밖에 없다는 것을 알았기 때문에 소비에트 정권은 장기적인 종교 말살 정책인 '반종교정책'과 함께 단기적으로 다양한 유화적인 정책을 사용해 왔다.

소비에트에 의해 시행된 칼미크 불교에 대한 탄압의 일환인 '반종교 정책'은 재산권에 대한 탄압, 선거권 박탈, 불교 승려 체포 등으로 요약 할 수 있다. 그리고 단기적인 유화적인 실용주의적 정책은 칼미크 불교 개혁파와 연합, 전소비에트 불교신자 대회 개최 등을 들 수가 있다.

*M. B. Коллерова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*M. V. Kollerova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ОПИСАНИЕ ДИНАМИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРСОНАЖА В РАССКАЗАХ С. КИНГА**

### **THE DESCRIPTION OF CHARACTER'S DYNAMIC EMOTIONAL STATE IN STEVEN KING'S SHORT STORIES**

**Abstract.** The paper deals with the dynamics of emotional situations as they are depicted by Stephen King. The author analyses the linguistic means the writer uses to show how basic emotions evolve, culminate and fade away.

Эмоции являются неотъемлемой частью жизни человека и его взаимодействия с окружающим миром. Поскольку художественный текст

всегда отражает эмоции людей, он служит отличным материалом для исследования репрезентации эмоциональных состояний (Филимонова, 2007).

В произведениях С. Кинга, относящихся к жанру хоррор, цель которого напугать читателя, вызвать чувство страха, создать ледящую душу атмосферу, доминирующей эмоцией является ужас. Сочетая изображение нереального и реальной действительности, писатель предложил трехступенчатую структуру эмоции ужаса: верхний слой — «чистый ужас», под ним — «страх» и внизу «тошнота отвращения» (Ионов).

Автор описывает ужас, испытываемый персонажем, как динамическую эмотивную ситуацию, то есть такую, в которой представлено начало, развитие или окончание эмоционального состояния вымышленного субъекта. В соответствии со структурой, предложенной Кингом, началом эмоционального состояния персонажа является ожидание чего-то кошмарного, развитием — усиление страха как душевного переживания, а окончанием — чувство паники.

В рассказах Кинга репрезентация начала эмоционального состояния страха чаще всего выражается претеритом, прогрессивом и причастиями II глаголов движения (*begin, grow*), в семантике которых заложено значение начала какого-то действия. Сочетание глаголов с наречиями *suddenly, again, almost* выражает внезапность начала эмоционального состояния. Стереотипность использованных языковых средств позволяет говорить о том, что описание внезапного начала эмоционального состояния героя характерно для произведений Кинга.

Репрезентация развития эмоционального состояния выражается сравнительными конструкциями *like, as if, as ... as* и описанием поведения персонажа с перечислением герундиальных конструкций и глаголов движения, таких как *hurry, begin*, а также прилагательными в сравнительной степени и наречиями *suddenly, then*. Читатель, погруженный в атмосферу ужаса, ощущает усиление эмоции.

Окончание эмоционального состояния объективируется фразовыми глаголами, такими как *flood back, go off*, в семантике которых заложено обратное направление процесса, в сочетании с наречием *then, at last*.

Описывая динамику эмоционального состояния персонажей, Ст. Кинг также использует кинемы (названия изменений выражения лица) и фонацемы (названия изменений тона, тембра голоса), которые могут репрезентировать любую стадию соответствующих эмоций. Кинемы и фонацемы, описывающие мимику, жесты, изменение цвета лица и голоса (Крейдли, 2002) персонажа, помогают объективировать изменения эмоции и обеспечивают передачу информации читателю.



В рассказах Кинга отсутствует эксплицитное наименование эмоции «ужас», нарастание страха у персонажа представлено имплицитно. И начало, и окончание эмоционального состояния в целом описывается Кингом с помощью грамматических средств — претерита, прогрессива и причастия II глаголов движения и усиливается использованием интенсифицирующих наречий, кинем и фонацем, сигнализирующих изменения эмоционального состояния персонажа.

*Е. В. Комлева*

*ОГПУ*

*E. V. Komleva*

*Orenburg State Pedagogical University*

### **СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АНТРОПОЦЕНТРОВ В ТЕКСТАХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРОПАГАНДЫ**

**(на материале современного немецкого языка)**

### **SYNERGETIC INTERACTION OF ANTHROPOCENTERS IN TEXTS OF POLITICAL PROPAGANDA IN MODERN GERMAN**

**Abstract.** The subject under consideration is the texts of political propaganda apparently effective in the use of the appellative speech function. It is textually implemented by means of synergistic interaction of the addresser and the addressee.

Тексты политической пропаганды многократно становились предметом лингвистических исследований. В фокусе научных интересов автора находится языковые характеристики данных текстов, являющиеся результатом социо- и лингвокультурного взаимодействия адресанта и адресата. Тексты политической пропаганды включают политические листовки, выступления политиков, лозунги, воззвания. Они принадлежат к классу апеллятивных текстов, побуждающих адресата к совершению речевого или посткоммуникативного действия. Представление об адресате текстов политической пропаганды закладывается в основу их образования. Адресатами текстов политической пропаганды являются группы людей, объединенные общностью отношения к человеческим ценностям (жизнь, дети, родина), историческим событиям (война, оккупация, выборы глав государств, политических партий и т. п.

Тексты политической пропаганды всегда адресованы «эксплицитному», а не «имплицитному» читателю. Эксплицитный читатель обозначен в позиции к тексту, наименование адресата выделено графически, указывая на лицо индивидуального или коллективного характера, которому

предназначено совершить действие. Эксплицитное указание на адресата («Offiziere, Soldaten des russischen Heeres!», «Männer und Frauen!», «Österreicher», «Leningrader», «An Herrestruppen», «An alle Bürger der Sowjetunion», «An alle anständigen Kommandeure und Soldaten der Roten Armee», «An die Bewohner des Hauses», «An alle Stromkunden», «An meine Völker») — индикатор прямолинейности воздействия. Иллокутивная сила текстов политической пропаганды (побуждение адресата к совершению речевого или посткоммуникативного действия) выражена при помощи совокупности взаимодействующих языковых единиц с семантикой апеллятивности.

Целенаправленность воздействия позволяет автору текста программировать реакцию адресата через выбор персуазивных стратегий и их языковую реализацию. Коммуникацию, осуществляемую посредством текстов политической пропаганды, можно рассматривать как внедрение адресанта в когнитивную систему адресата с целью воздействия на ментальность последнего. Программируя перлокутивный эффект апеллятивного текста, адресант опирается на такие параметры личности адресата как социальная и политическая принадлежность, гендерные особенности, возраст, вероисповедание и т. д. При этом адресату текста политической пропаганды принадлежит ведущая роль не просто в организации адресованности, но и в определении ее характера и средств (номинации адресата специальной формой обращения, варьирование структурно-семантических характеристик текста, отбор языкового материала для реализации апеллятивной функции).

Текст политической пропаганды как соотношение двух антропоцентров переводит воздействие адресанта на адресата в плоскость их синергетического взаимодействия. в процессе речевого общения. Оно проявляется во взаимообусловленности обозначения адресата через прямое обращение и выбора интенсивности иллокутивной силы побуждения к действию.

Адресант текста политической пропаганды — в рамках историко-культурного контекста — оказывает воздействия на адресата с целью побуждения к совершению ментального или физического действия. Оно не является однонаправленным, поскольку характеристики адресата, в тех же в рамках историко-культурного контекста, определяют допустимый характер оказываемого на него воздействия. Таким образом осуществляется синергетическое взаимодействие антропоцентров общения, способствующее эффективной реализации заложенной в текст программы интерпретации и, как следствие, успешной реализации апеллятивной функции.

## **ДИСКУРСИВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНЦЕПТОВ DISCURSIVE MANIFESTATION OF CONCEPTS**

**Abstract.** The author reviews the highlights of cognitive linguistics and reflects on the nature of concepts as cognitive structures accumulating knowledge, performing communicative functions and manifesting themselves in discourse.

Всю вторую половину XX века вектор развития лингвистики неуклонно смещался в сторону антропоцентризма, отходя от системоцентризма. Антропоцентрическая парадигма подразумевает изучение языка в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью. Итогом стала постановка новых целей научного поиска, утверждение новых методов исследования, нового взгляда на саму суть лингвистических изысканий. Воплощением этих изменений стал новый этап изучения сложных отношений языка и мышления, выразившийся в появлении когнитивистики.

Когнитивизм как научная парадигма исходит из представления о том, что существует ментальная модель мира, отражающая его наиболее существенные внешние и внутренние признаки. Ей соответствует языковая картина мира. Под термином «картина мира» понимается «совокупность мировоззренческих знаний о мире» (Краткая философская энциклопедия 1994). Формирование картины мира происходит путём концептуализации, которая рассматривается как ментальная деятельность, опирающаяся на определённую систему знаний, и представляет собой осмысление фрагмента действительности, которое приводит к образованию концептов, объективирующихся в лексических единицах.

Изучение концептов является одним из актуальных направлений в лингвистике последних лет. По мнению исследователей разрабатывающих эту проблематику (Н. Д. Арутюнова, В. З. Демьянков, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов и др.), содержание концепта включает в себя сведения о том, что человек знает, думает, предполагает или воображает об объектах мира. Осуществляя кумулирующую функцию, концепт «накапливает и хранит знания о мире» (Токарев 2000).

Изучение объективации отдельных концептов также является активно развивающимся сегментом научного поиска в когнитивистике. Предметом анализа становится представление концептов в национальном языке и концептуальные системы отдельных его носителей.

В отечественном языкознании проблема соотношения концептуальных и языковых структур впервые была обозначена С. А. Аскольдовым в 1928 г. Учёный видел предназначение концептов в «функции заместительства», а слово (в совокупности его значений) как «составную часть» концепта (Аскольдов 1997).

В настоящее время концепт считается первичным по отношению к значению: это «тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово» (Степанов 1997); он имеет «образную природу, выражается всеми значениями полисеманта, определяет семантику языковых средств для своего выражения» (Стернин 1985).

Концепты представляют собой идеальные абстрактные единицы, которыми человек оперирует в процессе мышления. В их содержании отражен опыт человека и результаты познания им окружающего мира в виде дискретных единиц, «квантов» знания.

Концепты создаются и существуют независимо от языка, но язык необходим для обмена ими, для вербальной их репрезентации.

Когнитивный подход предполагает изучение того, как тот или иной концепт существует в дискурсе и какое место он занимает в современной языковой картине мира (Грушина 2004).

Дискурс как ситуативно-контекстуальное явление определяет особые условия функционирования в нём концептов. Зависимость дискурса от ситуации, способность аккумулировать разные, в том числе противоречивые мнения участников ситуации о происходящем, живые реакции на сиюминутные события определяют богатство содержания концепта. Поэтому исследование концепта в пространстве дискурса позволяет вычлнить тонкие, ситуативно обусловленные компоненты его структуры и соотнести их с конкретной внеязыковой ситуацией, объяснить содержание концепта через её особенности, показать как ситуация определяет актуализацию одних концептуальных слоёв и компонентов и периферийность других.

*С. Е. Кремзикова*

*Донецкий национальный университет*

*S. Y. Kremzykova*

*Donetsk State University*

**ДВОЙНАЯ РЕФЕРЕНЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ  
В ПОЭТИЧЕСКОМ (ЛИТЕРАТУРНОМ) ДИСКУРСЕ  
DOUBLE REFERENCE AND THE PECULIARITIES OF ITS REPRESENTATION  
IN POETIC (LITERARY) DISCOURSE**

**Abstract.** The article deals with the study of double reference, the production and reception of meaning, as phenomenon of a dynamic contextualized interaction throughout its close connection with the diverse concrete situations and the variable representation of reality in the poetic discourse.

В современных лингвистических исследованиях обращается внимание не только на соотношение смысл — форма, но и на установление отношения концептуальной структуры к денотату, высказывания к ситуации как фрагменту действительности. Реальная предметная ситуация может интерпретироваться в акте речевой деятельности. В любом дискурсе происходит прямая или косвенная репрезентация структуры реальной предметной (референтной) ситуации: проводится идентификация объектов и отношений, присущих данной ситуации, приписыванием определенных признаков. Акт референции делает ситуацию объектом дискурсивного действия. Считается, что когнитивный образ предметно-референтной ситуации опирается на знания о предмете, вытекающие из предыдущего опыта и достоверности прогнозирования. Такой образ может быть представлен в виде модели — некоторой базовой структуры репрезентации знаний о предметно-референтной ситуации.

Референция является неотъемлемой частью речевого акта. Под референтной связью или референтной функцией понимается то, о чем ведет речь субъект дискурса. Исследуя феномен референции, ученые отмечают, что кроме имени и объекта (референта имени) существует еще один элемент — смысл имени, через который имя соотносится со своим референтом. Смысл определяет «способ представления» объекта в семантике имени. Разграничение значения и смысла позволяет рассматривать имена как средства определения одного и того же референта в разных семантических, возможных эпистемических мирах [Сёрл Дж. Р. *Философия языка*. — М.: Эдиториал, 2004. — С. 40]. В этом плане отметим особенность поэтического (литературного) дискурса: он одновременно отсылает и к референту, что существует, и к тому, что существовать не может. Первая его функция — определять все то, что существует, что имеет четкую референцию к вещам, объектам внешнего мира. Вторая — представить то, что логика признает как такое, что не существует, референция к «возможным мирам». К примеру, в разных ситуациях старофранцузского эпического дискурса определение французскими рыцарями религии противников-иноверцев *Sarrasins*, которых они называют *païens* «язычники», сочетает элементы различных верований: мусульманской религии, языческого пантеизма, античной мифологии. В «Песне о Роланде» сарацины — противники христиан, в частности Марсильи, одновременно «*Mahumet sert e Apollin reclimet*» (Rol., 8) «служит Магомету и молится Аполлону», а эмир обращается в молитвах к Аполлону, Тервагану и Магомету: «*Li amiralz reclimet Apolin E Tervagen e Mahumet altresi: «Mi Dannedeu, jo vos ai mult servit! Tutes tes ymagenes ferai d'or fin.*» (Rol., 3490–3494). Представление сарацин как *païens* в одних ситуациях эпического дискурса, как *Arrabiz* — в других, свидетельствует

о специфике религиозных представлений человека эпохи средневековья, когда противник иноверец рассматривался как безбожник и приравнивался к язычнику. *De cels d'Arabe si grant force i par ad*, (Rol., 3331). *Ferez, païen : por el venud n'i estes !* (Rol., 3397). *Païen d'Arabe s'en turnent...* (Rol., 3555).

Вопрос о значении и референции можно рассматривать применительно речевых ситуаций, когда говорящий соотносит языковые выражения с объектами внеязыковой действительности. Одной и той же ситуации соответствуют разные концептуальные структуры. Референция отдельных выражений или слов может быть детерминированной только через актуализацию их смысла, на базе контекста их использования, то есть в соотношении со структурой ситуации. Так, лексема *escu* 'щит' в батальных ситуациях эпического, куртуазного, исторического дискурса старофранцузского периода реализует конкретное значение «предмет, элемент доспехов, предназначенный для защиты». В культовых ситуациях агиографического дискурса *escu* 'щит' актуализирует абстрактную сему «защита» и соотносится через смысл имени с понятиями — «вера, религия», образуя метафору. Например: *«Mustiers e cimeties li deust estre escuz»* (St. Thomas, 2535) «Монастыри и кладбища должны быть ее щитом». В отношении одного и того же контекста могут функционировать различные высказывания, отражающие различные концептуализации одного и того же фрагмента действительности. И если определение мотивационных отношений между концептом и денотатом считается невозможным, то описание соотношения между различными концептуализациями ситуации — лингвистически осмысленная задача.

*Н. А. Левковская*  
МГИМО  
*N. A. Levkovskaya*  
MGIMO University

**РОЛЬ КОНТРАСТА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ ЭССЕ  
В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВЫХ ДОМИНАНТ ТЕКСТА  
THE ROLE OF CONTRAST AS THE CONCEPTUAL BASIS  
OF ESSAYIN BRINGING OUT THE SEMANTIC SALIENT POINTS OF THE TEXT**

**Abstract.** Contrast helps to create the factual information of the text (systemic oppositions) and the conceptual information (contextual oppositions). The latter are characteristic of that particular text, could be deciphered only in the whole text, and reveal the most salient points of the text.

1. Ф. де Соссюр утверждал, что «весь лингвистический механизм вращается исключительно вокруг тождеств и различий, причем последний только обратная сторона первых» [Соссюр, Фердинанд де. Курс

общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. — 425 с.; с. 106].

Противопоставление, противоположность, оппозиция составляют логико-философскую основу контраста. Контраст в лингвистике определяется как композиционно-стилистический принцип развертывания речи, при этом происходит динамическое противопоставление двух содержательно-логических планов изложения. [Караулов, Ю. Н. Русский язык. Энциклопедия: репринтное издание / Ю. Н. Караулов — М.: Дрофа, 2003. — 703 с.; с. 115].

2. Эссе как самостоятельный жанр вообще (и политическое эссе, в частности) основано на контрасте, который может быть очевидным, то есть строится на системном противопоставлении лексических единиц, или в большей или меньшей степени скрытым, иными словами, создается контекстно обусловленная оппозиция. Единицы, составляющие данную оппозицию, могут рассматриваться как контрастирующие только в данном контексте. Таким образом, контраст способствует созданию содержательно-концептуальной информации (СКИ — по И. Р. Гальперину).

3. Любое сообщение, взятое в его целостности, оказывает единое прагматическое воздействие на реципиента. С введением понятия так называемого информационного пространства текста расширился спектр явлений, включенный в реестр исследовательских задач. Помимо изучения содержательных и структурных аспектов текста, лингвисты все больше внимания уделяют графической составляющей (в частности, расположению материала, включая выводы на полях). Последние создают сеть узловых моментов, конструирующих концептуальное основание текста.

4. Анализ проводился на материале политического эссе “Are we safe yet?” из американского журнала “Foreign Affairs” (January/ February 2017).

*А. П. Миньяр-Белоручева*  
*МГУ имени М. В. Ломоносова*  
*А. P. Minyar-Beloruicheva*  
*Moscow Lomonosov University*

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ ТЕКСТ VS ИСТОРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС** **HISTORICAL TEXT VS HISTORICAL DISCOURSE**

**Abstract.** The paper discusses the correlation of historical text and historical discourse to create harmonious vision of the history of human society.

Проблема взаимосвязи исторического текста и исторического дискурса относится к одной из наиболее сложных, вследствие полифоничности первого, соединившего первоисточники и созданные на их основе

вторичные научные исторические тексты, что привело к неоднозначности их интерпретаций, породивших множественность дискурсивного восприятия. Вариативность исторического дискурса, соотнесенного с современной политикой, обуславливает вариативность толкования исторических событий, приводящих к переписыванию истории. Следует отметить, что повышенный интерес к историческому дискурсу начался в 1960-х годах, когда на смену устремленному в будущее и отрицавшему историю модернизму пришел постмодернизм. Новое мировидение допустило возможность постижения прошлого посредством интерпретации исторических источников и создания научных исторических текстов, в завершённой форме которых должна была реконструироваться история человечества. Однако постулирование постмодернизмом примата языка над жизненным опытом вызвало скептическое отношение к способности человека должным образом интерпретировать события, некогда происходившие в реальной исторической действительности, и заявлению, о том, что история сама по себе является дискурсом (Э. Хобсбаум). В связи с этим возникает необходимость детального рассмотрения понятий «исторический текст» и «исторический дискурс», что требует обращения к истокам, связанным с понятиями «текст» и «дискурс» и их взаимозависимости.

Несмотря на преимущественное изучение дискурса в течение последнего полувека, в настоящее время вновь наметился интерес к анализу текста как такового, но только в тесной связи с дискурсом. Вследствие этого возникает необходимость более пристального рассмотрения разноплановых понятий в их тандеме, подчеркнув при этом, что не существует их однозначного определения. Однако знак равенства, поставленный в восприятии понятий «текст» и «дискурс», привел к необходимости выявления их сходства и различия. Тысячелетиями в фокусе исследований находился поверхностный уровень линейно структурированного текста, содержащего нелинейное пространство с его многочисленными образами и смыслами, которые остались практически за пределами интереса ученых. Во второй половине XX века рамки структурализма ограничили изучение текста, что привело к его расширению до дискурса и решению множества проблем. Однако термин «дискурс» не является новым. Появившись в произведениях Т. Гоббса и Д. Локка в XVII веке, только в 1960х годах «дискурс» как феномен новой эпохи получил общепланетарное признание. Масштабность анализа дискурса связана со сменой парадигм, чему не в малой степени способствовал «лингвистический поворот», поставивший «текст» и «дискурс» в положение сосюровских определяемого и определяющего. Текст стал восприниматься как неотъемлемая часть дискурса — ментальной ипостаси, которые как единое целое соединили и гармонизировали два мира — реальный и вир-



туальный. Представляется, что исторический текст и исторический дискурс смогут найти свою точку соединения, которая расширится до объемной картины мира исторического прошлого.

*М. К. Мовчан*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*М. К. Movchan*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ДИСКУРСИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВКОВ  
ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ  
DISCURSIVE POTENTIAL OF HISTORICAL BIOGRAPHICAL TEXT TITLES**

**Abstract.** The article deals with titles as entities of a dual nature: integral parts of the text though formally separated from it. Their main functions and specificities are studied as exemplified by biographies written by East and West German historians.

Заголовки не случайно считаются организующими элементами любого текста: они позволяют передать в сжатой форме его основную идею. Особенности и функции заголовков детально изучены по отношению к художественным текстам, а также текстам масс-медийного дискурса, в то время как проблема заголовков в историческом дискурсе подробно не рассмотрена. Поэтому имеет смысл обратить внимание на заголовки именно в историческом нарративе.

Природа заголовка двойственна: находясь вне текста, заголовок является его полноправным элементом, тесно с ним связанным. В тексте заголовок выполняет обязательную тематизирующую функцию и в отдельных случаях факультативные функции: оценочную, символизирующую и функцию привлечения внимания. В зависимости от выполняемых функций заголовки могут иметь однонаправленный (одна функция) и комплексный характер. С точки зрения значения заголовки делятся на одноплановые (однозначные), двуплановые и многоплановые, а с точки зрения полноты информации — на полно- и неполноинформативные.

Связь заголовка с текстом может осуществляться через повторы двух видов: лексические (дословное воспроизводство заголовка или его элементов) и семантические (повтор смысла заголовка). Оба вида повторов могут быть рамочными: в этом случае лексические и смысловые элементы заголовка встречаются в конце текста.

В историческом нарративном дискурсе, который включает в том числе биографии исторических деятелей, заголовки тематизируют аспекты, которые историограф стремится осветить, а также могут нести допол-

нительную оценочную нагрузку. В докладе рассматриваются заголовки биографий одних и тех же исторических личностей (прусского короля Фридриха II, Отто фон Бисмарка и Мартина Лютера), написанных историками ГДР и ФРГ (см.: таблицу).

ФРГ	ГДР
Friedrich der Große. Größe und Grenzen des Preußenkönigs. Bilder und Gegenbilder (K. O. von Aretin)	Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie (I. Mittenzwei)
Bismarck. Der weiße Revolutionär (L. Gall)	Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer (E. Engelberg)
Martin Luther. Der bürgerliche Reformator (F. W. Kantzenbach)	Martin Luther. Theologie und Revolution (G. Brendler)

Каждый заголовок указанных биографий сопровождается одним или двумя подзаголовками (в большинстве случаев — одним). Во всех заголовках заявлено имя исторической личности, о которой идёт речь в тексте биографии, а подзаголовки содержат либо оценочную характеристику этой личности, либо указание на тот аспект жизни личности, в котором заинтересован историограф, либо просто на жанр работы («биография»).

И заголовки, и подзаголовки названных исторических трудов выполняют оценочную функцию, а подзаголовки — также символическую и функцию привлечения внимания.

Если заголовки являются однонаправленными, то подзаголовки в большинстве своём носят комплексный характер: помимо тематизации, они актуализируют основные тезисы текста и несут эмоциональную нагрузку. Исключение составляет только работа историка И. Миттенцвай: заголовок написанной ею биографии Фридриха II является комплексным, а подзаголовок — однонаправленным.

В то время как заголовки имеют только один план значения и являются полноинформативными, подзаголовки являются одно- и многоплановыми, полно- и неполноинформативными. Связь заголовков с текстом происходит благодаря лексическим или лексико-семантическим повторам, сквозным и рамочным.

Таким образом, заголовки биографий, созданных немецкими историографами, вместе с их подзаголовками, являются неотъемлемой частью исторических повествовательных текстов. Их связь с текстом реализуется благодаря тематизации, актуализации важнейших тезисов и при помощи повторов (часто рамочных). Кроме того, для подзаголовков исторических трудов характерна ярко выраженная оценочная функция.

**АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ  
КАТЕГОРИИ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**  
**CURRENT TRENDS IN STUDYING THE COMMUNICATIVE-PRAGMATIC CATEGORY  
«TOLERANCE» IN MODERN LINGUISTICS**

**Abstract.** The term “tolerance” has become the object of study in many scientific areas, including linguistics. The linguistic perspective on studying tolerance includes the definition of the concept and its categorial membership, types of tolerance and the opposition “tolerance-intolerance”, and their verbal representation.

Толерантность как социальное явление, предполагающее бесконфликтное коммуникативное взаимодействие представителей различных культур, религий и мировоззрений, стала актуальным объектом исследования гуманитарных наук, включая языкознание. В компетенцию лингвистики входят определение термина «толерантность», рассмотрение его в оппозиции к «интолерантности» и отграничение его от смежных понятий «терпение», «терпимость»

К лингвистической проблематике относится и категориальная принадлежность рассматриваемого понятия. Будучи важной составляющей кооперативной, гармоничной речевой коммуникации, противопоставленной интолерантности как причине возникновения социального и речевого конфликта, «толерантность» может быть отнесена к разряду коммуникативно-прагматических категорий. Ей присуща внутренняя диалогичность, предполагающая речевое взаимодействие адресанта и адресата, связанных между собой отношением «свой-чужой», что может быть выявлено с помощью методик лингвистического анализа речевых высказываний и текстов.

В соответствии с концепциями Дж. Остина и Дж. Серла, одним из предварительных условий использования как толерантных, так и нетолерантных речевых актов и проявления соответствующего поведения участников коммуникации должно быть наличие явного, скрытого или потенциального конфликта.

Прагматический аспект категории «толерантность» состоит в установке субъекта речи на предотвращение или нивелирование конфликтной ситуации, возможной при его общении с адресатом. Таким образом, толерантность по своей иллокутивной силе и перлокутивным эффектам может быть определена как механизм бесконфликтного речевого

взаимодействия адресанта и адресата в потенциально конфликтных ситуациях, обусловленных принадлежностью коммуникантов к разным этнокультурам, конфессиям, социально-политическим или гендерным группам.

*Н. В. Николаева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*N. V. Nikolaeva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О СТАТУСЕ ИСПОВЕДАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ ON THE STATUS OF CONFESSIONAL POETRY**

**Abstract.** The author attends to the subject of confessional poetry, its status and development in world literature. Considering different points of view in the scientific work of Russian and American scholars and clarifying the distinctive features of American confessional poetry, the author claims that it can be viewed afresh within the framework of modern linguistics.

Исповедальная поэзия возникла как литературное направление в 1950-х годах двадцатого столетия и открыла читателю мир чувств и эмоций автора в форме откровения, крика души. Термин исповедальная поэзия был впервые введен критиком М. Л. Розенталем (Macha Louis Rosenthal) в 1959 г. С тех пор в работах зарубежных и отечественных критиков, литературоведов, филологов были предприняты многочисленные попытки определения «исповедального начала» в поэзии данного направления.

Среди числа ярких представителей исповедального направления в поэзии традиционно выделяют таких поэтов как: Роберт Лоуэлл, Энн Секстон, Сильвия Плат, Аллен Гинзберг, Уильям Снодграсс. Центральные проблемы, поднимаемые авторами, навеяны острыми социально-политическими и экономическими событиями 50-х и 60-х годов прошлого столетия и варьируются от описания глубоко личных тем (психологического стресса, душевных переживаний автора) до противостояния авторитетам (политическим, экономическим, культурным).

Как отмечают зарубежные исследователи (Sarah Beth Perrier, Cory Michelle Aube, Victor Alcindor), исповедальная поэзия не только оказала значительное влияние на американскую литературную традицию двадцатого века, но и продолжает развиваться как направление сегодня.

Суммируя различные точки зрения, можно сделать вывод о том, что статус исповедальной поэзии в американской поэзии по-разному трактуется критиками, филологами и литературоведами. Из лирического

характера повествования в исповедальной поэзии следует, что направление исповедальной поэзии не следует противопоставлять американской лирике XX века.

В трудах отечественных исследователей чаще встречается понятие исповедальной лирики и прозы, которое ассоциируется с такими известными авторами как А. А. Ахматова, М. И. Цветаева, С. А. Есенин, З. Гиппиус, А. Кузнецов, В. Аксенов, А. Гладилин и др.

Центральным для исповедальной поэзии является мир чувств и эмоций человека, описанный через призму авторского восприятия картины мира. Одной из главных характеристик исповедальной поэзии, по мнению британского критика Филипа Хобсбаума, является идентификация автора с лирическим героем, следовательно, читатель имеет право на собственную оценку событий, явлений, эмоций, описанных в стихотворении: он может осуждать лирического героя, либо оправдывать его. При этом классическая форма исповеди в литературном произведении изменяется и приобретает различное языковое оформление в зависимости от выбора автора. Глубокий психологизм, эмотивность и автобиографичность, присущие исповедальной поэзии, делают ее идеальным (с методологической точки зрения) объектом исследования современной, антропоцентрически ориентированной лингвистики.

*О. О. Николаева  
ПенсГУ*

*O. O. Nikolaeva  
Petrozavodsk State University of Russia*

**ТЕКСТОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА “VERGANGENHEIT”  
В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА БЕРНХАРДА ШЛИНКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА “DIE FRAU AUF DER TREPPE”)  
TEXT REALIZATION OF THE CONCEPT “PAST”  
IN THE WORLD VIEW OF BERNHARD SCHLINK  
(A CASE STUDY OF B. SCHLINK’S NOVEL “THE WOMAN ON THE STAIRS”)**

**Abstract:** The concept “Past” is considered to be one of the basic concepts in the world view of Bernhard Schlink, a modern German writer. While analyzing some characteristics of this cultural concept in “The Woman on the Stairs” (2014), the author draws a conclusion about the evolution of the writer’s world view.

Сложный и противоречивый опыт немецкого прошлого обуславливает и специфическую этнокультурную концептуализацию темы «Vergangenheit» в мировосприятии современных носителей немецкого языка. При этом, согласно данным DWDS-Corpus, в немецкой языковой картине

мира концепт «Vergangenheit» («прошлое») включает в себя следующие семантические признаки: а) «опыт»; б) «славное», «тёмное», «тени», «призраки» в) «ошибки»; «груз», «тяжесть», «ноша» д) «прорабатывать», «анализировать» (aufarbeiten); «преодолеть», «переосмыслить» (bewältigen).

Концепт “Vergangenheit” можно рассматривать как базовый смысловой элемент индивидуальной картины мира в творчестве Бернхарда Шлинка, так как в немецкой литературе последних десятилетий трудно назвать другого писателя, который бы столь же активно обращался к теме преодоления прошлого. В его романе “Die Frau auf der Treppe” (2014) семантический объем концепта “Vergangenheit” редуцируется до «сингулярного, «личного» прошлого главного героя и переживаемых им по этому поводу чувств и эмоций». Этим роман отличается от созданных ранее художественных произведений Б. Шлинка (“Der Vorleser” (1995), “Die Heimkehr” (2006), “Das Wochenende” (2008) и др.), где в качестве семантического ядра рассматриваемого концепта выступает фрейм «судьба человека как представителя своего поколения».

Концепт “Vergangenheit” выражается в тексте романа с помощью многократного повторения лексем-номинантов прошлого: «damals» (57), «Erinnerung» (39), «Vergangenheit» (21) — как основных лексических репрезентантов анализируемого концепта, контекстуально связанных с лексемами ощущения, восприятия и чувственного представления: «Gefühl», «Verlangen», «Verletzung», «Erschütterung», «beklommen», «verletzt», «traurig», «wütend», «plagen», которые включают в свою семантическую структуру семы «Gefühlserlebnis», «gefühlsmässige Einstellung zu einer Situation».

Ассоциативный слой и в данном случае формируют характерные для немецкого языкового сознания признаки, рисующие прошлое как «отсутствие покоя», «мучительное, навязчивое состояние» (“sich nicht abtun lassen”, “körperlich unangenehm sein”, “schwer Frieden machen”), который усиливается оценками с ярко выраженной отрицательной тональностью. В смысл текстового целого входит многослойный образ «прошло-го-блезни», «прошло-го-помрачения», связанный с главным женским персонажем произведения, «женщиной на лестнице», Иреней. Прошлое Ирены — это неустанные, бесплодные поиски мужчины, с которым она смогла бы прожить настоящую жизнь, ради которой — по ее представлениям — можно пожертвовать всем и вся. Однако изначально благое жизненное устремление оборачивается для героини «погоней за миражами». Не случайно в речевом сегменте героини, описывающей свою прошлую жизнь, постоянно присутствует развернутая метафора «Ein Leben wie eine Sucht».

Отрицательно-оценочный смысл прошлого как болезненного дурмана реализуется в значениях лексико-семантических единиц «verrückt», «aus den Fugen», «Sucht», «auf Entzug», «Schlaflosigkeit, Herzjagen», «Schweißausbrüchen», которые используются в качестве контекстуальных синонимов, описывающих симптомы пребывания в наркотическом и абстинентном состоянии и сохраняющих в текстовой ткани негативные коннотации, закреплённые за ними в узусе. «Экзистенциальная болезнь» героини обретает и свое фабульное воплощение: Ирена стремительно угасает на руках главного героя-адвоката от рака поджелудочной железы.

Анализ текстовых актуализаций индивидуально-авторского концепта «Vergangenheit» в романе “Die Frau auf der Treppe” показывает, что этот концепт, не вступая в противоречие с понятием «прошлое» как национально-культурным концептуально-языковым комплексом, представленным традиционными для немецкого этнокультурного социума образами, приобретает, тем не менее, новые черты, свидетельствующие об эволюции художественно-языковой картины мира Б.Шлинка.

*Е. А. Никонова*  
МГИМО МИД РФ  
*Е. А. Nikonova*  
MGIMO University

## **МАНИПУЛЯТИВНАЯ ПРИРОДА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА MANIPULATIVE NATURE OF POLITICAL DISCOURSE**

**Abstract.** It is an acknowledged fact that the nature of political discourse is manipulative and its main objective is struggle for power. Its current tactics and strategies are implemented through language means of all levels: syntactic, lexical and phonological.

На сегодняшний день дискурс является одним из наиболее многозначных терминов в науке, что связано в первую очередь с его междисциплинарностью: понятие используется в философии, социологии, политологии, журналистике, нейролингвистике и других науках. Однако отсутствие единого мнения касательно интерпретации дискурса наблюдается не только на общенаучном уровне, но и на уровне отдельно взятых наук, в частности лингвистики, где на сегодняшний день сосуществуют различные подходы к рассмотрению дискурса: формальный, функциональный и лингвосоциальный, в рамках которого принято выделять ситуативный, коммуникативный и структурный подходы. Вслед за представителями коммуникативного подхода мы будем определять дискурс как сложное коммуникативное событие, не ограничивающееся

рамками высказывания и включающее в себя личностные и социальные характеристики говорящего и слушающего, а также условия, в которых он протекает. Политический дискурс определяем как тип дискурса, основной целью которого является борьба за власть. Манипуляцию понимаем как «вид психологического воздействия для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса / В. Е. Чернявская. — М.: ФЛИНТА, 2000. — 136 с.; с. 16]. Как правило, для осуществления манипулятивного воздействия автор прибегает к различным стратегиям и тактикам, которые чаще всего осуществляться за счет языковых средств. Так, целый ряд лингвистических явлений различных уровней языка обладает сильным воздействующим потенциалом. На лексическом уровне распространенным средством манипуляции выступают метафоры, эвфемизмы, каламбур и др.; на синтаксическом уровне — пассивные конструкции, параллелизм, инверсия и др.; на фонетическом уровне — рифма, интонация и др.

Приведем пример, взятый из эссе политической тематики, в котором лексические средства выступают маркерами манипуляции:

Indeed, since the end of the Cold War, **the most important** objective of U. S. and EU foreign policy has been to shift international relations away from zero-sum issues toward win-win ones. To be **dragged back** into **old-school contests** such as that in Ukraine doesn't just divert time and energy away from those important questions; it also changes the character of international politics. As the **atmosphere turns dark**, the task of promoting and maintaining world order **grows more daunting**. (Foreign Affairs, May/June 2014, The return of geopolitics).

В данном примере автор делает попытку навязать читателю позицию, что Европа и США не заинтересованы в разжигании украинского конфликта, их цель (the most important objective) — сделать международные отношения выгодными для всех игроков. Для усиления эмоциональности данного положения автор вводит метафорическое описание сложившейся политической ситуации: усиление конфликта на Украине — сгущение атмосферы (the atmosphere turns dark). Выполнение обязательств по поддержанию мирового спокойствия, которые берут на себя Европа и США, автор описывает при помощи эпитета daunting («пугающий»), навязывающего читателям мысль о том, что страны готовы рисковать во благо всего мира. Через всю статью проходит идея о миротворческой позиции США и Европы; автор прибегает к самым разным языковым средствам для ее продвижения. Так, автор называет США и Европу пацифистами (pacifistic), а их действия в отношении других стран описы-



вает при помощи эмоционально окрашенных и редких для политических текстов слов «нерешительный» (wishy-washy) и «робкий» (milquetoast), что усиливает эффект воздействия. Кроме того, автор отмечает, что ни ЕС, ни США не хотят ни за что бороться (didn't want to fight about anything at all), используя семантический повтор. Наконец, автор прибегает к метонимии, называя европейские и американское общества афористическим словосочетанием — общества «последних людей» (Societies filled with Nietzsche's last men (and women)).

Итак, манипулятивная природа политического дискурса обуславливает стремление политического эссе к навязыванию адресату той или иной идеи или позиции, для чего используются самые разные языковые средства. Именно воздействующий потенциал языковых средств позволяет при помощи слова не только транслировать информацию, но и влиять на мнение/позицию адресата.

*Т. И. Петухова*  
СПбГУ

*T. I. Petukhova*  
Saint Petersburg State University

### **ФУНКЦИИ ЭМОТИВНОГО МИКРОТЕКСТА В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ FUNCTIONS OF THE EMOTIVE MICROTEXT IN ART DISCOURSE**

**Abstract:** The article touches upon the process of art perception and interpretation in art discourse, which implies specific communication and emotional interaction between the work of art and the recipient. Establishing the main discursive functions of the emotive microtext is in the focus of the author's reflection.

Искусствоведческий дискурс представляет несомненный интерес с точки зрения анализа прагмакогнитивных процессов, лежащих в основе трансфера знаний и эмоций, который осуществляется от художника, создателя произведения искусства, к искусствоведу и далее, к зрителю. Процесс создания и восприятия произведения искусства предполагает многоуровневую эмоционально насыщенную коммуникацию. Художественный образ, транслируемый произведением искусства, носит полиаспектный характер и содержит рациональную, эмоциональную, информационную и социокультурную составляющие, на анализе которых концентрирует свое внимание искусствовед-критик.

Важным представляется то, что в процессе восприятия и оценки произведения искусства значимую роль играет эмоциональное сопереживание, предполагающее эстетическое наслаждение, которое, как указывает В. П. Бранский в книге «Искусство и философия», реципиент

испытывает независимо от характера базисного чувства, то есть положительной или отрицательной эмоциональной информации, закодированной в картине. При анализе искусствоведческого дискурса представляется целесообразным выделять вербальные эмотивные микротексты, которые выполняют определенную дискурсивную функцию. В работах О. Е. Филимоновой под эмотивным микротекстом понимается фрагмент текста, который обладает смысловой завершенностью и репрезентирует ситуацию, в которой субъект испытывает некоторые чувства, идентифицируемые в этом микротексте.

Рассмотрим пример такого эмотивного микротекста, представляющий собой интерпретацию и оценку искусствоведом натюрморта испанского художника:

*The strange framework within which Sanchez Cotan constructs his bodegones may well have corresponded to the typical pantry closet of those times, which would have served him well for the creation of the illusionistic perspective effect that became so highly regarded as the genre evolved, but it generates, even so, a special and very magnetic atmosphere of density and depth. This is what enables sensations of spatial timelessness to intersect with the contradictory impressions of temporal brevity aroused by the objects inhabiting this space, whose precise and minutely described materiality seems to transform them into dramatic reminders of the transience of beauty or the notion of perishability.*

Данный пример репрезентирует сложную гамму эмоций, которую испытывает искусствовед, интерпретируя скрытый смысл изображенных на картине объектов. Такие прилагательные как *strange*, *special*, *contradictory*, *dramatic* в представленном эмотивном микротексте выражают эмоции автора текста и объективируют его эмоционально-оценивающее отношение к репрезентируемому художником образу. Ряд словосочетаний, в состав которых входят абстрактные существительные (*spatial timelessness*, *temporal brevity*, *transience of beauty*, *the notion of perishability*), в данном когнитивном контексте также объективируют эмоции, основанные на осознании быстротечности времени и преходящем характере красоты. В данном случае можно говорить о наведении эмосем из контекста, что по определению В. И. Шаховского, имеет место, когда отдельные лексемы приобретают эмотивное звучание под воздействием контекста в конкретной ситуации.

Анализируя искусствоведческий дискурс с точки зрения эмотивного потенциала следует учитывать тот факт, что искусствовед является профессионалом, деятельность которого обусловлена определенными профессиональными интенциями. Учитывая значимость эмоционального сопереживания при восприятии искусства, необходимо выделить такие интенции как формирование оценочного суждения и содействие эвокации эмпатии реципиента. Анализируя произведение искусства, раскры-

вая заложенные в нем художником смыслы, объективируя на вербальном уровне свои эмоции, искусствовед тем самым воздействует на эмоции зрителя, формирует программу восприятия, фокусирует внимание реципиента на тех элементах художественного образа, которые, с его точки зрения, в наибольшей степени способствуют эмоциональному сопереживанию.

Таким образом, можно говорить о том, что эмотивные микротексты выполняют важную дискурсивную функцию, которая связана с реализацией коммуникативной задачи автора искусствоведческого текста: донести свои знания и эмоции до реципиента и способствовать эстетической эмпатии, которая предполагает интегративное взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов, сопровождающих восприятие, и обусловлена согласованием эмоций автора произведения искусства и реципиента.

*Г. С. Рамбердиева*  
ОГПУ

*G. S. Ramberdieva*  
Orenburg State Pedagogical University

**К ВОПРОСУ О КОСВЕННЫХ СПОСОБАХ РЕАЛИЗАЦИИ  
АПЕЛЛЯТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ  
(на материале англоязычных политических текстов)**

**PERSPECTIVES ON INDIRECT REALIZATIONS  
OF APPELATIVE SPEECH FUNCTION IN ENGLISH POLITICAL TEXTS**

**Abstract.** The author considers the indirect, actually manipulative, use of appellative speech acts in the guise of constatives and interrogatives which help a politically motivated addresser influence the public in a more subtle way.

Как известно, апеллятивная функция — это функция побуждения адресата к совершению речевого или посткоммуникативного действия. В английском языке существует набор разноуровневых средств языка для прямого и косвенного выражения данной функции. К средствам прямого выражения апеллятивной функции относятся директивные речевые акты, императивные и модальные конструкции. Косвенная реализация апеллятивной функции осуществляется преимущественно констативными и интеррогативными речевыми актами.

Косвенным речевым актом называют речевой акт, в который говорящий вступает для решения определенной коммуникативной задачи, не используя, однако, для этого эксплицитные индикаторы иллокуции. Предложения, имеющие иллокутивные индикаторы одного акта речи, могут выполнять наряду с ним или с его помощью функцию другого акта речи.

Анализ языкового материала показывает, что констативные речевые акты часто выполняют функцию косвенного побуждения к совершению действия, заменяя, таким образом, директивные речевые акты в текстах политической пропаганды. Способность констатива косвенно побуждать адресата к совершению действия реализуется благодаря частотности его употребления в апеллятивной функции и в результате своеобразной, негласной договоренности между участниками коммуникации. Констативы реализуют апеллятивную функцию с разной степенью эксплицитности и имеют широкое употребление в текстах, где побуждение к совершению действия скрывается за констатацией фактов.

Помимо констативов имплицитное выражение апеллятивной функции осуществляется интеррогативными речевыми актами. При этом иллюкутивный смысл вопросительных речевых актов не сводится только к попытке адресанта получить информацию от адресата, он значительно шире. Вопрос — это тип речевого акта, характеризующийся определенными условиями успешности. Соответственно, интеррогативный речевой акт считается употребленным в первичной функции, если соблюдены все условия его успешности. При нарушении одного или нескольких условий успешности интеррогативного речевого акта он выступает в другой функции — функции побуждения адресата к совершению действия, что, в частности, характерно для политико-пропагандистских текстов. Использование вопросов в апеллятивной функции возможно из-за нарушения подготовительного условия, формулируемого как «адресант не знает ответа». Условие «незнания адресантом ответа» вполне совместимо с его предположениями о том, каким будет этот ответ. Обладая достаточным уровнем коммуникативной компетенции, адресант предполагает возможные его варианты, а адресат, в свой черед, оправдывает ожидания адресанта, также понимая, что данный речевой акт представляет собой нечто большее, чем просто попытку получить нужную информацию.

Интеррогативные высказывания Вопросительные предложения с вопросительным словом и без него реализуют косвенное побуждение адресата к совершению действия с разной степенью интенсивности. При реализации апеллятивной функции вопросы, начинающиеся с вопросительного слова и вопросы без него, будучи логически эквивалентными, не являются эквивалентными семантически, поскольку имеют разные установочные компоненты. Под установочным компонентом понимается исходное предположение относительно вопроса, то есть те ожидания адресанта, на фоне которых он задает свой вопрос и которые проявляются в выборе формы вопроса. Установочный компонент отражает субъективное отношение адресанта к пропозициональному содержанию вопроса, то есть той лексико-синтаксической структуре, которая образуется

в результате устранения из вопросительного предложения всех средств выражения вопросительности.

Констативные и интеррогативные речевые акты как средства косвенной реализации апеллятивной функции обладают разной степенью эсплицитности ее выражения. При этом возможность функционирования данных речевых актов в качестве средства косвенного побуждения адресата к действию обусловлена конвенциональностью их употребления.

*Д. А. Рапохин*  
*Московский городской педагогический университет*  
*D. A. Rapokhin*  
*Moscow City University*

### **ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФУНКЦИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ**

#### **VERBAL REPRESENTATION OF SPEECH MANIPULATION IN ADVERTISEMENTS**

**Abstract:** The paper looks into ways of verbal representation of speech manipulation through advertisements. It analyzes those linguistic tools which are commonly employed to prompt a recipient of such an advertisement to use the service or buy the product advertised.

Речевое воздействие в рекламе отличается от других его видов тем, что коммуникация между продавцом и потенциальным потребителем происходит без непосредственного контакта. Это условие создает значительные ограничения в формах самого сообщения. Поэтому рекламные тексты являются уникальным материалом для изучения языковых средств и приемов в непростых условиях речевого взаимодействия.

Как представляется, актуальность изучения специфики языковой репрезентации функции речевого воздействия в рекламных текстах определяется отсутствием системного подхода к изучению механизма речевого воздействия и необходимостью построения модели такого воздействия, осуществляемого через рекламный текст.

В связи с этим цель исследования состоит в выявлении специфических особенностей языковой репрезентации функции речевого воздействия в рекламных текстах. Для проведения исследования была сформирована подборка рекламных текстов, включающая около 200 рекламных текстов косметической и автомобильной продукции на английском языке. В дальнейшем эта подборка будет расширена рекламными текстами других видов.

В ходе первичного анализа рекламных текстов были выявлены и систематизированы содержащиеся в них маркированные элементы. В частности, один из кластеров составили рекламные тексты, апеллирующие

к адресату: *You're Flawless Ever Hour Of The Day; Your Future Just Got More Beautiful*. Они апеллируют непосредственно к покупателю, создавая желанный для него образ, что, несомненно, повышает вероятность покупки товара. При этом рекламные тексты могут быть ориентированы на формирование разных образов: успешного/привлекательного человека, женщины-вампа, человека, олицетворяющего семейные ценности и пр.

Другой кластер составили рекламные тексты, в которых используются сравнительная или превосходная степени прилагательных: *Our Most Luxuriously Rich Color; Our Most Intensely Rich Hydration* (они употребляются во всех отраслях рекламы для выделения товара на фоне других, тем самым удовлетворяя желание покупателя иметь все самое лучшее).

Еще один кластер составили тексты, в которых применяются такие фонетические приемы, как аллитерация, ассонанс, анафора, рифма и ритм: *The Longwear You Love To Wear*.

Эти и другие кластеры отражают наиболее типичные особенности англоязычных рекламных текстов, однако чтобы оценить качество речевого воздействия, осуществляемого через эти тексты, необходимо разработать и провести эксперимент. В связи с этим следующий этап исследования состоял в планировании и проведении психолингвистического эксперимента, направленного на выявление тех языковых составляющих рекламного текста, которые в наибольшей степени обеспечивают формирование предпочтений и взглядов потенциального потребителя. Анализ экспериментальных данных позволяет построить модель механизма речевого воздействия в рекламных текстах.

В докладе представлены результаты психолингвистического эксперимента, проведенного с носителями языка и искусственными билингвами, а также выявлены общие тренды, которые могут послужить основой для конструирования модели механизма речевого воздействия, оказываемого через рекламный текст.

*A. B. Silina*

*ГПГУ им А. И. Герцена*

*A. V. Silina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА TOWARDS THE PROBLEM OF AUTHOR'S INDIVIDUAL WORLDVIEW**

**Abstract.** The article deals with different types of worldview as the way a certain member of a speech community perceives the world. It also considers the correlation between language-specific (naïve) and highly individual worldviews.

Вопрос о взаимоотношении языка и картины мира является одним из трудных в лингвистике. Поскольку первичные знания о мире и о себе

человек получает на основе дискурсивного мышления, роль языка как одного из важнейших средств познания, способность языкового мышления отображать объективную и субъективную реальность выступают одними из вечных проблем онтологии и гносеологии, филологической и философской мысли в целом (М. В. Пименова). Особый интерес вызывает проблема индивидуального мировосприятия, авторской картины мира.

В научной литературе понятия картины мира, модели мира и образа мира часто употребляются как синонимы. Глобальный образ мира, или картина мира (далее — КМ) формируется в сознании человека в процессе познания мира и представляет собой субъективный образ объективной реальности. Образ мира, составляющий ядро КМ, формируется у человека в процессе всей его жизнедеятельности, в ходе всех его контактов с миром. (В. И. Постовалова)

В самом общем виде под КМ понимается «целостный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующего существенные свойства мира в понимании ее (т. е. КМ) носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» (В. И. Постовалова). КМ не является зеркальным отображением мира или открытым «окном в мир», а является именно картиной, т. е. интерпретацией, актом миропонимания» (там же).

Применительно к художественным произведениям используется термин «индивидуально-авторская картина мира». Под этим термином понимается арсенал тех языковых средств, которыми автор пользуется для описания мира. Каждый творец пользуется языковым инвентарем, вкладывая свое видение и свое восприятие в ключевые концепты культуры и категории мира.

Авторское мировидение отображает ценностные установки писателя, его ориентацию на определенные стороны внешних и внутренних качеств человека. Ключом к ЯКМ писателя является анализ его индивидуальной языковой системы как особым образом организованной иерархической структуры, в которой проявляется специфика индивидуального художественного мышления, т. е. видения мира и его воплощения. Так, творчеству американской писательницы Джойс Кэрол Оутс, по мнению отечественных и зарубежных литературоведов, присущи «властно утверждающее себя ощущение трагизма американской жизни» (М. Мендельсон) и честность взгляда на жизнь.

Тематика рассказа “The Sky Blue Ball”, иллюстрирующая это мнение, связана с воспоминаниями главной героини, четырнадцатилетней девочки из небогатой семьи, о детстве, которого почти не было (“*we grew up swiftly if our families were not well-to-do*”). Девочка ловит мяч, летящий из-за стены, символизирующей, с одной стороны, различия между бога-

тыми и бедными, а с другой — границу между детством и юностью. Синий мяч, описанный в начале рассказа как яркий и новый (“*so brightly blue I thought it was a bird!*”), в конце его оказывается выцветшим и потрескавшимся (“*faded and cracked*”). Он так же не может вернуть свои яркие краски, как не может вернуться и безоблачное детство героини. Рассказ выстраивается на основе антитез: слова и фразы положительной оценочной семантики “*loved and forgotten*”, “*with pleasure*”, “*waited expectantly*” в завязке рассказа сменяются диаметрально противоположными словами и фразами “*warning of pain, of punishment*”, “*indignation*”. В описании природы также использован приём антитезы. Когда главная героиня предаётся воспоминаниям о детстве, природа как бы разделяет ее радость (это передано с помощью сравнения “*the sun was bright as a nova in a pebbled-white soiled sky*”). Когда героиню настигает разочарование, пейзаж меняется вместе с её настроением: “*the air had grown cold, a shaft of cloud had pierced the sun*”. Слова с отрицательной оценочной семантикой “*childish, heedless*”, “*silly and contemptible*”, передающие отношение героини к ее игре в мяч как к недостойному и неподобающему ее возрасту занятию, на самом деле говорят о ее страхе показаться ребенком. Однако, насыщенность рассказа положительно эмоционально окрашенными лексическими единицами показывает, что и для героини, и для самой Оутс беззаботная пора детства обладает ценностью и чрезвычайно важна.

С. А. Симатова

МГПУ

S. A. Simatova

MoscowCityUniversity

## ТЕКСТ И ДИСКУРС В РАМКАХ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ TEXT AND DISCOURSE IN THE FRAMEWORK OF STRUCTURAL AND DYNAMIC PARADIGM

**Abstract.** The paper introduces a new linguistic approach to the differentiation between the notions “text” and “discourse”. Text and discourse are defined as finite object and infinite process, correspondingly related to different language levels.

Современное языкознание характеризуется постепенным ослаблением позиций структурализма, где язык воспринимается как статичный объект «в себе и для себя», и переходом к динамическому рассмотрению языка, где языковая деятельность изучается как одна из разновидностей человеческой деятельности вообще. Одним из ярких примеров проявляе-



ния указанной тенденции выступает структурно-динамический подход к изучению языковых явлений, который может быть положен в основу новой парадигмы языкознания.

Предпосылки возникновения динамической парадигмы можно увидеть в трудах специалистов по философии языка и речевой деятельности XIX–XX вв. Это, прежде всего, работы В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни, труды отечественных психолингвистов (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев и др.), концепции представителей немецкой экзистенциальной философии (М. Хайдеггер, К. Ясперс) и др. Все эти направления объединяет одна идея, которая была принята структурно-динамическим подходом в качестве руководящей — идея о необходимости рассмотрения языка как процесса, непрерывного процесса движения от одного языкового уровня к другому. Более точно эта мысль сформулирована в рамках предикационной концепции языка, разработанной В. А. Курдюмовым и выступающей в качестве теоретической базы для развития динамического подхода: язык есть непрерывный процесс предикации, которая представляет собой цепь последовательных преобразований бинарных структур типа топик-комментарий (более подробно см. Курдюмов В. А. Предикация и природа коммуникации дис. ... докт. фил. наук: 10.02.19. М., 1999).

В рамках структурно-динамического подхода определение текста, на наш взгляд, должно включать два важных момента. Первый — это указание на динамическую природу. Несмотря на свою конечность, тексты ощущаются только в процессе производства. Второй момент — указание на базовую единицу, из которой разворачивается текст. Такой единицей в предикационной концепции выступает идея, представляющая собой единство топика и комментария. Базовая идея дает толчок для образования новых идей со сходным строением (бинарных структур типа топик — комментарий), благодаря чему и формируется текст. В связи с указанными замечаниями и на основе двух определений текста, предложенных В. А. Курдюмовым, мы предлагаем рассматривать текст как целостное и законченное личное послание, формирующееся в динамическом процессе преобразования бинарных структур (или разворачивания идеи). В ходе текстового анализа можно для удобства определять текст как последовательность объединенных общей идеей предложений, характеризующую целостностью и законченностью и формирующуюся в динамическом процессе преобразования бинарных структур.

Текст и дискурс часто дифференцируют по отсутствию и наличию динамичности. Еще один популярный признак дифференциации — это отсутствие в тексте и наличие в дискурсе экстралингвистической

составляющей (Н. Д. Арутюнова). В рамках структурно-динамического подхода оба признака не являются приемлемыми, так как: 1) текст тоже имеет динамическую природу; 2) широкое понимание языка как потока предикаций не предполагает использование понятия «экстралингвистический». В рамках структурно-динамического подхода дискурс представляет собой языковой уровень выше текста и может быть определен как бесконечная генерация текстов (Курдюмов В. А.). Понимание дискурса как совокупности текстов предлагалось и раньше, однако структурно-динамический подход говорит не о каком-то ограниченном множестве, а о дящемся глобальном процессе генерирования текстов. Связь между текстами при этом поддерживается при помощи общности топика, который выступает как важный структурный компонент для базовых идей всех этих текстов. Поэтому дискурс в рамках структурно-динамического подхода может быть определен как бесконечный глобальный процесс генерирования текстов, объединенных общим топиком.

Таким образом, основными признаками, по которым дифференцируются понятия «текст» и «дискурс» в рамках структурно-динамического подхода, являются: 1) принадлежность к разным языковым уровням; 2) конечность/бесконечность.

*В. Н. Синельникова*

*ПГУПС Императора Александра I*

*V. N. Sinelnikova*

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University*

### **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕКСТА СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПУТЕВОДИТЕЛЯ ON SOME CHARACTERISTIC FEATURES OF ENGLISH GUIDEBOOK TEXTS**

**Abstract** The paper deals with text investigation of modern English guidebooks. Their texts are informative, hypertextual, creolized and contain expressive components. The pragmatic goal these features serve is to excite the curiosity of potential customers and make them buy a guidebook.

Современный путеводитель — многоаспектный объект лингвистических исследований. Его текст обладает рядом как общих для всех текстов, так и специфических признаков.

Неотъемлемым признаком любого текста является информативность. Путеводитель обладает высокой степенью информативности, что вызвано стремлением его составителей сообщить читателю (потенциальному покупателю) как можно более полную информацию о том или

ином месте, охарактеризовать его с разных сторон и заинтересовать читателя настолько, чтобы у него появилось желание купить данный путеводитель.

Характерным признаком путеводителя является нелинейный способ его организации. В сущности, он представляет собой гипертекст, состоящий из отдельных блоков информации, между которыми существуют семантические связи (гиперссылки). В нем можно выделить ядерную (базовую) и периферийную (дополнительную) информацию. Периферийная информация, как правило, дается в рамке, выделена цветом или отчеркнута особым образом.

Гипертекст позволяет читателю самому выбирать и порядок его изучения, и объем актуальной информации, которую он может усвоить. Облегчается возможность повторного обращения к отдельным блокам информации или их пропуска. Такая структура путеводителя удовлетворяет запросы читателей разного уровня образования и расширяет круг его потенциальных покупателей.

Еще одной особенностью текста путеводителя является его креолизованность (поликодовость). Он состоит как из языковых элементов, так и невербальных. К последним относятся рисунки, фотографии, схемы маршрутов, диаграммы, карты, сопровождающиеся использованием различных шрифтов, рамок и цветовыделений. Взаимодополняя друг друга, вербальные и невербальные элементы образуют единое семантическое целое. Привлекательное оформление, красочность, высокий уровень полиграфии не могут не оказывать воздействия на сознание читателя, склоняя его к покупке.

Текст путеводителя имеет и стилистические особенности. Он насыщен языковыми единицами экспрессивного характера –прилагательными в превосходной степени с семантикой и прагматикой одобрения, прилагательными в сочетании с усилительными наречиями (*most photogenic, particularly noteworthy*), а также средствами экспрессивного и поэтического синтаксиса — эмфатическими и инверсивными предложениями, анафорами и антитезами.

Все эти средства и приемы необходимы для оказания эмоционального воздействия на читателя и создания у него благоприятного образа места, идеального для временного или постоянного пребывания.

Описанные особенности текста путеводителя — информативность, гипертекстуальность, креолизованность и наличие стилистически окрашенных языковых единиц — не случайны. Они служат одной прагматической цели — привлечь внимание как можно большего количества людей и заставить их приобрести рекламируемый товар — путеводитель.

**К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМАНТИКЕ  
АНГЛОЗЫЧНОГО КОСВЕННОГО ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ  
ON FUNCTIONAL SEMANTICS OF "INDIRECT" ENGLISH E-COMMENT**

**Abstract.** "Indirect" E-comment as a model of mediated communication is defined as a recipient's verbal reaction to other comments on a news article. This model is represented by prescriptive, evaluative and arranging functional semantic meaning types.

Динамика развития коммуникативного взаимодействия в текстовом пространстве интернет-комментариев полностью определяется активностью реципиента сообщения. Реактивность интернет-комментария носит потенциально возможный характер и отличается разной степенью давности ожидания сигнала (повода), провоцирующего вербальный отклик.

Модель косвенного интернет-комментария включает случаи, когда комментирующий текст является реакцией на текст другого комментария по поводу стартового стимула (новостное сообщение). В исследовании выделяются два способа указания на комментируемый текст: программный ("@Whatsinaname...Umm the US doesn't have no gold. Hr 192") и авторский ("Irishs wrote what Iran DIDN'T do. ...").

Косвенный интернет-комментарий представлен тремя типами функциональных значений: предписывающими, оценочными и организующими (их выделение базируется на классификации Т. П. Третьяковой, 1998). Распределение данных типов значений рассматривается отдельно для (I) интернет-комментариев с преобладанием рационального компонента семантики и (II) интернет-комментариев с преобладанием эмоционального компонента семантики.

Косвенные интернет-комментарии группы (I) представлены только оценочными типами функциональных значений: преимущественно эмоционально-экспрессивными или их сочетанием с фигуративно-экспрессивными. Например, "fawitybean where do you get this information from (1) the guy who sells you tin foil hats (2)". Прагматическая функция специального вопроса (1) заключается не в запросе по поводу уточнения источника информации, а в реализации отрицательной оценки и выражении пренебрежения к информации, представленной в комментируемом тексте. Последующее уточняющее вопросительное высказывание (2) эксплицирует эмоциональное состояние раздражения, усиливающее-

еся в результате пренебрежения графическими средствами выражения семантико-синтаксической структуры высказывания.

Косвенные интернет-комментарии группы (II) представлены организуемыми и предписывающе-оценочными типами значений.

Организирующие элементы выполняют квази-метакоммуникативную функцию: поддержание контакта осуществляется вне зависимости от интенции говорящего. Например, в комментируемом тексте **“WW III... which side to choose...”** ситуация, описанная в новостном сообщении, оценивается как третья мировая война. Далее неполное высказывание вводит дилемму выбора. Автор ответного комментария **“@Crash866, in the event of WW III it would be pointless to support any other side than your own.”** эксплицирует недосказанные элементы со своей интерпретацией. Он подчеркивает гипотетичность третьей мировой и бессмысленность рассуждений на эту тему. Несмотря на то, что семантически вопросительное слово **“which”** предполагает выбор только из двух вариантов (подразумеваемая выбор между Ираном и Израилем), комментатор вводит третий вариант — говорит о необходимости спасать собственную жизнь. В результате данный косвенный интернет-комментарий выполняет функцию поддержания контакта только формально. Реципиент использует диалогический потенциал текста для выражения собственной точки зрения.

Таким образом, в рамках модели косвенного интернет-комментария процессы самоопределения и самовыражения реципиента характеризуются поиском точек соприкосновения или противопоставления своей модели восприятия действительности относительно других, создавая иллюзию диалога.

*Е. В. Строкан*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*E. V. Strokan*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ЧАСТНООЦЕНОЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ОПИСАНИИ БРИТАНСКОЙ МОНАРХИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССОЙ PARTIAL EVALUATION IN PORTRAYING OF BRITISH MONARCHY BY ENGLISH- SPEAKING PRESS**

**Abstract.** The article deals with partial evaluation in portraying of the British monarchy. Analysis reveals that all types are present and the British monarchy is described from different perspectives.

Оценка, т. е. положительное или отрицательное отношение субъекта к объекту действительности, является универсальной языковой категорией и основана на соотношении объекта с нормой. Оценочное суждение

всегда индивидуально, поскольку создается языковой личностью. В данной статье рассматриваются лексические средства репрезентации оценки британской монархии, которые были использованы авторами текстов различных интернет-изданий в период с 2012 г. по 2018 г.

Многообразие оценочных высказываний и языковых средств выражения оценки позволяет предложить различные классификации оценочных значений. Одной из наиболее востребованных в отечественной лингвистике является классификация, разработанная Н. Д. Арутюновой на основе дифференциального признака “общее/частное”. Общеоценочные значения, которые содержат только положительную или отрицательную оценку всего объекта в целом, противопоставляются частнооценочным, которые выражают оценку только одного из аспектов объекта с определенной точки зрения и учитывают характер основания оценки, что способствует наиболее полной характеристике оцениваемого объекта.

Частнооценочные значения автор делит на три группы. К первой группе **сенсорных оценок** относятся:

(а) **сенсорно-вкусовые или гедонистические оценки**, которые выражают впечатления, возникающие в сознании при восприятии объекта органами чувств. При описании речи членов королевской семьи отмечается, что, например, произношение королевы Елизаветы II заметно изменилось и стало более резким (*more clipped*), менее аристократичным (*less aristocratic*) и больше напоминает произношение среднего класса (*more ‘middle class’*). Индивидуальная положительная оценка этих изменений, приближающих королеву к народу, основывается на импликационале лексических единиц, формирующих описание.

(б) **психологические оценки (интеллектуальные, эмоциональные)**. Интеллектуальная оценка британской монархии обычно положительна и выражается такими прилагательными как умный (*clever*), очень смысленный (*very bright*), которые содержат аксиологический компонент в своем денотативном значении. Эмоциональные оценки также выражаются лексемами с аксиологическим компонентом в денотате, но они более разнообразны и выражают всю гамму чувств, как отрицательных (печаль (*sadness*), неотзывчивый (*unresponsive*)), так и положительных (открытость (*openness*), счастливый (*happy*)).

Вторая группа — это **сублимированные оценки**, которые делятся на **эстетические и этические**, связанные с чувством прекрасного и нормами морали, соответственно. Внешний вид королевской семьи обсуждается довольно часто и, как правило, заслуживает высокой оценки. Причем для выражения общественного одобрения используются как прилагательные, у которых оценочный компонент входит в денотат лексической единицы: эlegantный (*elegant*), шикарный (*glamorous*), так

и существительные, у которых положительная оценка входит в импликационал: икона (fashion icon), стиль (First Class style) и др. Этическая оценка формируется по той же модели, но если королева чаще всего оценивается положительно, ее называют воплощением спокойствия, любезности и надежности (figure of peace, courtesy and trust), то члены королевской семьи в некоторых случаях достаиваются менее лестной оценки: непристойный (embarrassing), оскорблять (offend) и др.

Третья группа — это **рационалистические оценки (утилитарные, нормативные, телеологические оценки)**, которые связаны с практической деятельностью и повседневным опытом человека. С точки зрения пользы для общества, британская монархия оценивается положительно как надежный (pretty secure) и ценный бренд (a very valuable brand). Нормативные оценки указывают на соответствие стандарту и выражаются словосочетаниями с прилагательным правильный (correct): абсолютно правильный (perfectly correct) и правильный с моральной точки зрения (morally correct). Телеологические оценки, выражающие направленность на достижение определенной цели, выполнение предназначенной функции, однотипны и передают дежурные восхваления британской королевы, например, что она популярна (popular) и возможно является самым успешным монархом в истории (the most successful).

Таким образом, анализ языкового материала позволяет утверждать, что все типы частных оценок, предложенные Н. Д. Арутюновой, представлены в описаниях британской монархии, что свидетельствует о важности данного общественного института для англоязычного социума.

*К. Д. Токарева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*K. D. Tokareva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ОТНОШЕНИЯ «Я — ДРУГОЙ» В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
МЕМОАРОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ  
THE RELATIONS OF “SELF — THE OTHER” IN THE TEXTS OF MODERN  
ENGLISH-LANGUAGE MEMOIRS: PROBLEM STATEMENT**

**Abstract.** The talk dwells upon the relations “SELF — THE OTHER” in the texts of modern memoirs. The dialogic nature of the relations is analyzed in the context of such concepts as “worldview”, “identification”, “self-identification”, “egocentrism”, “dialogism” and “linguistic personality”.

Вопрос о постижении человеком самого себя — один из ведущих вопросов философии и мировой литературы с древнейших времен. Так, негождественность «я» самому себе отчетливо выражается в классиче-

ской философии. Первыми, кто сформулировал эту мысль, были И. Фихте и Г. Гегель. К XX веку проблема оппозиции «я — другой» становится одной из самых обсуждаемых. В научных дискуссиях по этой проблеме доминируют две идеи: идея Э. Гуссерля, а в дальнейшем и М. Хайдеггера, где «я» и «другой» объединяются в общем потоке сознания, и противоположная идея М. Бубера о том, что «я» отделено от «другого».

В русской философской мысли самым значимым исследователем отношений «я-другой» признается М. М. Бахтин. В диалоге «я» и «другого», согласно М. М. Бахтину, человек открывается не только для других, но и для себя самого, таким образом, самоидентификация личности оказывается возможной лишь в диалоге. Диада «я — другой» представляет собой особый способ познания мира человеком, регулирует поведение и организует знания человека, находящие отражения в языке.

Проблема отношений «я — другой» обсуждается во многих гуманитарных науках и, в частности, в философии (Аристотель, М. М. Бахтин, М. Бубер, И. Кант, Ж.-П. Сартр), социологии (Г. Зиммель, Ч. Кули, А. И. Шафоростов) и психологии (З. Фрейд, М. А. Щербаков, Э. Эриксон). Рассматриваются эти отношения и с позиций разных лингвистических подходов: логического (Н. Д. Арутюнова, R. S. de Morales, L. Tarvi), культурологического (Ю. М. Лотман, Ю. С. Степанов, E. Benveniste, B. Brehmer), когнитивного (Е. А. Баженова, Л. И. Гришаева, О. С. Иссерс, В. В. Красных, А. М. Abrantes, J. Shires).

Вслед за М. М. Бахтиным, многие лингвисты (Т. Г. Винокур, Т. Н. Колокольцева, Л. П. Якубинский), признают первичность диалоговой речи. Л. П. Якубинский подчеркивает, что и монолог обретает черты диалога, поскольку любой монолог вызывает реакцию.

Примером текстов, отражающих процессы мышления, динамику и процесс самоидентификации личности, могут служить тексты мемуаров. В научной литературе под мемуарами понимается повествование в форме записок от первого лица о событиях прошлого, участником или очевидцем которых был сам автор. В сложной структуре таких текстов соединяются элементы лирической повести, биографического повествования и литературного портрета» (Т. М. Колядич). В основе текстов мемуаров лежат процессы памяти, а их отличительной особенностью называется субъективность. Наряду с дневниками и автобиографиями, мемуары признаются одним из типов мемуарной литературы.

Мемуарно-автобиографические тексты исследуются в философии, социологии, психологии, истории, литературоведении и лингвистике. Выделены такие отличительные характеристики мемуаров, как факто-



графичность, достоверность, ретроспективность изображаемого, эмоциональность и оценочность (Л. Я. Гинзбург). С точки зрения языковых особенностей мемуарная литература изучена гораздо меньше. На ее материале описаны языковые особенности организации мемуарно-автобиографических текстов (Н. А. Николина, Е. Г. Новикова), преобладающие в этих текстах лингвостилистические приемы (Л. М. Бондарева, Е. А. Кованова), их лексические особенности (И. В. Белобородова, Т. А. Иванова).

Актуальность выявления специфики вербализации отношений «Я» и «Другого» в текстах мемуаров предопределена антропоориентированным характером современной науки и присущим ей интересом к процессам мышления человека, среди которых формат памяти занимает важное место. Оправданным представляется и включение планируемого исследования в контекст таких понятий, как «картина мира», «идентификация», «самоидентификация», «эгоцентризм», «диалогизм» и «языковая личность», также акцентирующих значимость ментальных процессов, а поэтому актуальных для гуманитаристики нашего времени. Мемуарные тексты являют собой плодотворный материал для изучения языковых средств изображения диалогических отношений «я — другой», в конечном счете, с точки зрения диалога «Я» с миром и с собой.

*А. А. Фаблинова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. A. Fablinova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ  
В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АМЕРИКАНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ БАЛЛАД  
ON THE ISSUE OF THE MANIFESTATION OF NATIONAL  
AND CULTURAL SPECIFICS OF THE LANGUAGE WORLDVIEW  
OF AMERICAN LITERARY BALLADS**

**Abstract.** This article touches upon the issue of extraction and analysis of national and cultural peculiarities manifested in literary texts and the role of these peculiarities in the modelling of the language worldview of American literary ballads.

В последние годы в российской и зарубежной лингвистической науке наблюдается возрастающий интерес к проблеме соотношения языка и мышления и тесно связанной с ней проблемой роли человеческого

фактора в языке, для решения которой требуется изучение такого сложного и многомерного понятия, непосредственно связанного со способом восприятия носителем языка окружающей его действительности, как языковая картина мира. Изучение данного феномена на материале текстов различных жанров, в частности, на материале американских литературных баллад, является актуальным и перспективным направлением современной антропоориентированной лингвистики.

Баллада традиционно понимается исследователями как смешанный повествовательный жанр, сочетающий в себе лирические, эпические и драматические черты и наделенный специфической художественной формой, а также характеризующийся строгой строфичностью (Белинский, Жирмунский).

В основе литературного художественного творчества лежит комплекс принципов, который можно определить как эстетику противопоставления, обусловленную заложенным в ее основу индивидуально-авторским типом художественного сознания (Лотман). Соответственно, в любом художественном тексте уникальным образом объективируется картина мира автора данного текста, непременно обусловленная определенным видением мира, свойственным коллективному сознанию конкретного социума, в котором создатель произведения живет и функционирует, а также детерминированная обиходно-историческим опытом носителей данного языка. Это позволяет говорить об эксплицированности в репрезентируемой в художественном тексте картине мира национально-культурной специфики.

При моделировании и изучении языковой картины мира американских литературных баллад важную роль играет обращение к единицам языка, отражающим особенности американской национальной культуры определенного периода. Средства репрезентации национально-культурной самобытности в текстах рассматриваемых баллад обнаруживаются на всех уровнях языка — лексическом, синтаксическом, морфологическом и фонетическом. Наиболее ярко они воплощаются в лексемах, именующих предметы и явления американской культуры и действительности — топонимах, антропонимах, а также фразеологизмах и других единицах, содержащих национально-культурный компонент.

Выявление и исследование фрагментов языковой картины мира носителей различных языков и культур имеет особую значимость в условиях межкультурного общения. В частности, это важно при изучении американской культуры, отличающейся в силу специфики становления и развития данной нации значительным разнообразием и неоднородностью.

## О КОГНИТИВНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ТОЛЕРАНТНОГО ДИСКУРСА ON COGNITIVE APPROACH TO THE STUDY OF TOLERANT DISCOURSE

**Abstract.** The paper deals with the cognitive structures of representing our knowledge about tolerance. The frame “tolerance” is discussed; language means of expression of the concept “tolerance” in the Russian and English languages are analysed.

Важным семантическим признаком дискурса, согласно теории Ю. С. Степанова, является то, что он продуцируется как особый ментальный мир. Очевидно, что толерантный дискурс также представляет собой особый тип дискурса, семантической основой которого является ментальный мир, создаваемый толерантной языковой личностью. Толерантность в докладе понимается как дискурсивная стратегия языковой личности, направленная на интенциональное толерантное выражение позиций и их соответствующее языковое оформление.

Поскольку дискурс, как считает Е. С. Кубрякова, явление когнитивное, релевантным будет рассмотрение в докладе того, каким образом знания о толерантности, порождающие толерантный дискурс, организованы в нем в виде концепта, а также в виде таких концептуальных конструкций, как когнитивного сценария и фрейма.

Фрейм «толерантность» состоит из следующих слотов: субъект, испытывающий данное чувство / придерживающийся данной линии поведения; объект; представления субъекта о мире; система практик субъекта; представления объекта о мире; система практик объекта.

Сценарий толерантности, или толерантного поведения, имеет следующий вид: человек или группа людей думает о мире что-то и ведёт себя в соответствии со своими мыслями — другой человек или группа людей допускает эти мысли и поведение, не выражая агрессии. Сценарный характер концепта «толерантность» отражен в этимоне ключевой лексики, которая представляет собой полукальку с латинского *tolerans / tolerantis; tolerantia*, что буквально означает «терпеливо переносящий», «терпение», «терпящий». Таким образом, этимон лексики указывает на особенность реакции человека на воздействия со стороны внешнего мира, выражающейся в принятии на себя чего-либо чужого, другого.

Анализ средств языковой объективации концептов «толерантность» и “tolerance” в русском и англо-американском когнитивном сознании

выявил, что концепт «толерантность» состоит из 78 когнитивных признаков, в то время как концепт “tolerance” – из 80 признаков. Ядра концептов «толерантность» и “tolerance” совершенно различны. Ядро концепта «толерантность» образует когнитивный признак «снисходительность, мягкость по отношению к другому», а концепта “tolerance” — «допущение многообразия; принятие многообразия». Важно отметить, что в целом, у концептов «толерантность» и «tolerance» совпадают 30 когнитивных признаков. Это такие признаки, как: «проявляется в снисходительности, мягкости по отношению к другому», «почтительное отношение, основанное на признании заслуг, качеств и достоинств», «проявляется по отношению к другому», «проявляется в готовности мирно сосуществовать с другим», «представляет собой проявление доброты», «воспитывается с помощью разных педагогических приёмов», «приводит к единению», «проявляется по отношению к личности», «является проявлением культуры», «является проявлением вежливости», «проявляется в признании многообразия», «проявляется в способности прощать» и др.

Тот факт, что у концептов «толерантность» и “tolerance” совпадают только примерно 38% когнитивных признаков и вышеперечисленные признаки относятся к разным перифериям, свидетельствует о том, что знания о толерантности существенно разнятся в русском и англо-американском языковом сознаниях. Это также говорит о том, что концепт «толерантность» все ещё находится на стадии становления в русском языковом сознании и окончательно не сформирован.

*О. М. Шишова*

*Московский государственный лингвистический университет*

*O. M. Shishova*

*Moscow State Linguistic University*

## **ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ УДЕРЖАНИЯ ВНИМАНИЯ РЕЦИПИЕНТА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ LINGUISTIC MEANS TO KEEP THE RECIPIENT'S ATTENTION IN THE VIRTUAL SPACE**

**Abstract.** The realization of the social network user's intentions largely depends on the response of the recipients to the generated text. The report deals with some linguistic (grammatical, lexical and stylistic) methods of retaining the attention of the recipient in virtual space on the example of german social networks.

Пользователи социальных сетей не только создают собственную виртуальную идентичность, но также вступают в различные социальные контакты. Реализация интенций пользователя социальной сети во мно-

гом зависит от реакции реципиентов на порождаемый текст. Таким образом, наличие крепких социальных связей, принадлежность автора сообщения или комментария к социальной группе являются определяющими факторами успешности коммуникации.

В докладе рассматриваются некоторые языковые (грамматические, лексические и стилистические) методы удержания внимания реципиента в виртуальном пространстве на примере немецкоязычных социальных сетей.

К факторам формирования социальных групп в социальных сетях относятся внешние условия (локализация в пространстве, особенность сетевого сервиса и т. п.) и внутренние качества пользователя. Прочность групп и количество социальных связей в них зависят от социальных установок пользователей и могут варьироваться. Поведение пользователей внутри группы регулируется негласными нормами и правилами.

Значимой частью коммуникативного поведения пользователей социальных сетей является применение языковых способов длительного удержания внимания реципиентов сообщения, а также побуждения их к ответной активности в комментариях к записи.

Анализируется функционирование следующих вербальных средств удержания внимания коммуниканта:

1) грамматические средства: эллипсис, прямой вопрос, косвенный вопрос, восклицательные предложения, формы повелительного наклонения, формы сослагательного наклонения, прямая речь, пассивные конструкции;

2) лексические средства: оценочная лексика, лексика с семантикой эмоционального состояния, иноязычная лексика, лексика с семантикой сомнения, лексика со значением мнения, междометия, пояснение, сниженная лексика, гипертекст;

3) стилистические средства: риторический вопрос, сравнение, перифраза, эмфаза, плеоназм, персонификация, амплификация.

# КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

## COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE AND SPEECH

---

*П. П. Банман*

*Северо-Кавказский федеральный университет*

*Р. Р. Банман*

*North Caucasus Federal University*

### ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОППОЗИЦИИ МЫ — ОНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОСПОМИНАНИЙ ПЕРЕЖИВШИХ ХОЛОКОСТ) VERBALIZATION OF THE OPPOSITION WE — THEY (ON THE MATERIAL OF HOLOCAUST SURVIVORS' MEMORIES)

**Abstract.** The article is devoted to the analyses of the verbalization of the opposition we — they and deals with problem of conceptualization of the pronouns in german language in the network of cognitive-pragmatic approach.

Холокост — одна из самых сложных и многогранных тем для обсуждения. Пожалуй, ни одно другое историческое событие не заставило столько людей взяться за перо и описать то, что происходило с ними в то страшное время. События Холокоста навсегда должны остаться в коллективной памяти всех народов, а не только пострадавших от этой катастрофы больше всего. Нельзя забывать о местах и датах гибели жертв, об именах погибших и их палачей. Актуальность изучения воспоминаний людей, переживших Холокост, видится как в том, что скоро в живых не останется очевидцев этих событий, так и в том, что современная молодежь не может себе порою даже представить весь масштаб и ужас происходящего в то время. Особенно потрясло выступление Николая Десятниченко в Бундестаге во Всемирный день скорби в ноябре 2017 г. и его слова о «невинно погибших солдатах Вермахта». Страшно то, что подобная интерпретация событий озвучена российским школьником, родные которого в той или иной степени пострадали во время Великой отечественной войны.

В данной статье наше внимание сосредоточено на средствах вербализации оппозиции «wir/ мы — sie/ они», эксплицитированных на материале воспоминаний переживших Холокост и опубликованных в рамках проекта журнала «Шпигель» «KZ Auschwitz: Holocaust-Überlebende

berichten» (<http://www.spiegel.de/einestages/kz-auschwitz-holocaust-ueberlebende-berichten-frieda-tenenbaum-a-1012245.html>). Их воспоминания интересуют нас как возможность проговорить, визуализировать и осмыслить личный опыт, эти тексты — это поиск своей «истины», которая состоит из «множества личных и субъективных — гендерных, национальных «истин», эквивалентных персональному, телесному «знанию»» (Суковатая, 2012). Представляется, что эта истина должна быть известна всем и не должна быть забыта, чтобы «память бумаги» не осталась лишь «автономным институтом музеев, библиотек, складов, центров документации, банков данных» (Нора, 1999). Авторы воспоминаний имеют возможность не только определять структуру повествования, но и отбирать соответствующую лексику и способы характеристики действующих лиц (Банман, 2013). Предметом исследования являются средства заполнения оппозиции, выраженной в контрастирующих лексемах «wir/ мы — sie/ они», т. е. номинации жертв и палачей, выявляются когнитивные и референциальные особенности номинации лица, в том числе и с атрибутивными включениями, а также метафорические номинации. Номинации лица подразумевают не собственно антропонимы, а антропонимы в широком понимании данного термина, что позволяет отнести в данную группу лиц нарицательные имена, поскольку «имя лица всегда связано с человеческими поступками и поведением» (Арутюнова, 1976).

Антитеза «wir/ мы — sie/ они» проявляется в воспоминаниях ярче всего и может быть обозначена как тематическая. Тексты построены на противопоставлении местоимений «wir/ мы», подразумевающего жертв, узников Аушвица, заключенных, обреченных на смерть, и «sie/ они», подразумевающего палачей, эсэсовцев, эсэсовок, надзирателей. Использование антитезы многократно усиливает противостояние и пропасть между людьми, находящимися по разные стороны добра и зла. Местоимение «wir/ мы», использующееся в частнооценочном значении, ограничивает «своих» от «других», объединяющим признаком выступают родство, национальность, религия, партийность (*meine/ моя; unsere/ наши; Freunde/ друзья; mein Bruder — мой брат; meine Mutter — моя мать; Jude — еврей*). Авторы позиционируют себя как одного из многих. В анализируемых текстах «wir/ мы» имеют и конкретные имена и номера, которые были вытатуированы на руках узников концлагеря. «Sie/ они» — это те, кто разделяет идеалы фашизма, выполняет беспрекословно приказы, «они» объединены в одну общность, несущую боль и смерть: *die von der SS/ они, эсэсовцы; Bestie/ звери, чудовища; schrecklicher Kapo/ мерзкий капо*. В текстах воспоминаний они также имеют конкретные имена: *Hitler/ Гитлер; Mengele ... bestimmte, wer nach rechts und wer nach links gehen sollte/ Менгеле, который определял, кто идет направо, а кто налево; Otto Moll, eine Bestie, ein widerlicher Kerl / Отто Молль, зверь,*

*мерзкий тип*. Контрастное изображение жертв и палачей позволяет жестко и однозначно отграничить «своих». Использование авторами слов-композигов, эпитетов и сравнений при их номинации придает дополнительную оценочность и эмоциональность воспоминаниям, позволяя добиться авторам соответствующего прагматического эффекта. Антитеза «wir/ мы — sie/ они» приобретает в воспоминаниях выживших в концлагере Аушвиц-Биркенау концептуальную значимость.

**О. А. Березина**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

**О. А. Berezina**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**К ВОПРОСУ ОБ ЭЛЛИПСИСЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ  
В СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)  
ON THE ISSUE OF THE ELLIPSIS OF PERSONAL PRONOUNS  
IN THE SUBJECT SYNTACTICAL POSITION  
(IN THE ENGLISH LANGUAGE)**

**Abstract.** The issue under consideration is the reasons for omitting 1<sup>st</sup> and 3<sup>d</sup> person singular personal pronouns as subjects in the English sentence. The solution to this structure variation is seen from the “organism-environment” theory perspective. The observer (organism or speaker in cases of 1<sup>st</sup> person narration) and his/her ecological niche (environment) are viewed as inseparable units determining each other, so their ellipsis does not inhibit understanding the text.

В современных исследованиях акцент на различных аспектах взаимодействия организма и среды, где восприятие организмом параметров среды постулируется как «отправная точка» в данном взаимодействии, разрабатывается довольно активно, в частности в концепции биологии познания, где отношение в системе «организм-среда» описывается как отношение взаимной каузальной детерминации (Ф. Варела, С. Имото, У. Матурана, А. Морено, М. Моссио, Р. Урибе и др.). В рамках данной концепции принимается базовая посылка о том, что между организмом и средой невозможно провести четкие границы, организм «встроен» в среду и зависит от среды в той же мере, в какой среда зависит от организма, они формируют единство и не могут исследоваться изолированно [Järvillehto T. The Theory of the Organism-Environment System as a Basis of Experimental Work in Psychology // Ecological Psychology, #21, Routledge. Taylor and Francis Group, 2009. — PP. 112–120].

Данный подход может дать адекватную методологическую базу в лингвистических исследованиях. В любой коммуникативной ситуации с обя-



зательностью присутствует наблюдатель («организм»), а также указание на сферу его когнитивного опыта («среда»). В контексте повествования от 1-го лица наблюдателем является «Я» говорящего, сопряженное со своими зонами личного и перцептуального пространств (средой), и данное условие является имманентным для данного модуса повествования. Особенно ярко это условие проявляется в текстах, посвященных личному опыту переживаний главного героя. В данных контекстах в некоторых случаях наблюдается эллиптирование лексем, связанных с актуализацией конститuentов системы «организм-среда», а именно — личных местоимений 1-го и 3-го лица единственного числа: 1) (*about a telephone ringing*) 11.30 a.m. [I] Was going to ignore it but thought it might be interviewee: Sir Hugo Rt Hon. Boynton-Fox-Murderer with directions about silos, pig-huts on the left etc. so picked up: [it] was Magda [Fielding 2000: 11]; 2) [I] Wish [I] could ring Tom. [It is] Typical of him to go to San Francisco just when need advice from gay perspective, typical [Fielding 2000: 68].

Произведение, из которого взяты данные примеры, представляет собой литературный дневник, написанный в неформальном стиле. Повествование ведется от 1-го лица, от имени главной героини, которая описывает свой когнитивный опыт (именно в этих фрагментах наблюдается эллиптирование местоимений), а также события, происходящие с людьми, которые ее окружают (в данных фрагментах текста эллиптирования не наблюдается). Как уже было сказано, эллиптированию подвергаются только местоимения 1-го и 3-го лица единственного числа, причем исключительно в субъектной функции. Восполнение эллиптированных элементов структур не вызывает никаких трудностей — собственно, эти элементы восстановлены в структурах (выделены курсивом). Тот факт, что автор эллиптирует в тексте местоимение 1-го лица единственного числа не вызывает удивления, т.к., поскольку повествование ведется от лица главной героини, то именно ее автор представляет как наблюдателя (когнитивного субъекта) в данном контексте, и это является ингерентным признаком жанра дневника. Эллиптирование же местоимения 3-го лица единственного числа иллюстрирует тот факт, что семантика лексемы *it* в английском языке связана с актуализацией некоторой имманентной когнитивному субъекту субстанции (в широком смысле), что может объяснить тот факт, что эллиптирование лексической единицы, непосредственно номинирующей или указывающей на эту субстанцию, не воспринимается как потеря некоторых смысловых сегментов текста. Таковой субстанцией, неотделимой, неотчуждаемой, имманентной когнитивному субъекту, может быть только сфера его взаимодействий (актуальных или потенциальных) со средой, в которой этот субъект находится, или его «экологическая ниша».

**СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ  
КАК ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
SOCIAL INTELLIGENCE  
AS THE BASIS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**Abstract.** Foreign language education is aimed at the formation of communicative competence that implies the reliance on the social intelligence for successful interaction and communication, understanding the feelings and emotions of the partners and developing interpersonal situations.

В условиях глобализирующегося информационного мира методологический принцип *полипарадигмальности иноязычного образования* не предполагает антитезы педагогических систем различной направленности и обязательной сменяемости образовательных парадигм, а дает возможность снять имманентную различным парадигмам оппозиционность и конфликтность, определить ведущие подходы как в теоретических исследованиях, так и в образовательной практике. В рамках антропоцентрической, компетентностной, аксиологической, культурологической и личностно ориентированной составляющих иноязычного образования, центром которого является обучающийся, его взгляды, отношения и деятельность в системе «человек-человек», «человек — общество», «человек — культура», признается свободная, инициативная, развитая, самостоятельная, ответственная, позитивная личность и субъектность обучающихся. *Компетентностная модель* в полилингвальном и поликультурном образовании, представляющая положения для решения задач личной и социальной интеграции обучающихся в мировом сообществе и их эффективной адаптации в глобальном мире, акцентируется на развитии *коммуникативной компетенции*. Понятие «компетенция», выдвигаемое основой антропоцентрической парадигмы, отражает основные характеристики способности человека к социальному взаимодействию совместно действующих субъектов (Н. Д. Гальскова). Компетентностный подход не отрицает необходимости усвоения обучающимися знаний, но по-новому определяет их характер и функции, меняет их отбор, особенности усвоения и использования. Знания понимаются как система усвоенных сведений, отраженных в сознании субъекта в виде представлений, понятий, принципов, суждений, фактов, законов и теорий (Е. В. Борзова). Компетентность не сводится к сумме знаний и умений, а является продуктом сложного синтеза осознанных теоретических знаний, своего рода ориентировочной основой практического действия и опыта выполнения этих действий (Н. К. Сергеев).

Коммуникативная компетенция отождествляется с *социальным интеллектом* как «устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способностью понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» (Ю. Н. Емельянов). Для образа жизни, наполненного разнообразным общением, социальный интеллект является способностью первостепенной важности, психологической опорой формирования коммуникативной компетентности. В условиях учебного процесса развитие социального интеллекта организуется с помощью интерактивных технологий обучения иностранному языку, в частности сюжетно-ролевых игр. Социальный интеллект обладает рядом характерных структурных особенностей: континуальным характером; использованием невербальной репрезентации; потерей точности социального оценивания при вербализации; формированием в процессе имплицитного научения; использованием «внутреннего» опыта (Д. В. Ушаков, С. С. Белова). Задачей иноязычного образования в контексте нацеленности на формирование иноязычной коммуникативной компетенции является создание условий для развития интегрального комплекса личностных, коммуникативных, поведенческих характеристик и интеллектуальной способности саморегуляции учащихся для успешного социального взаимодействия и общения, психологической адаптации, понимания чувств и эмоционального состояния другого человека, прогнозирования развития межличностных ситуаций в невербальной и вербальной форме для построения гармоничных взаимоотношений с собой и окружающей миром.

*А. Д. Донцова, Т. Н. Иванова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. D. Dontsova, T. N. Ivanova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**РЕЧЕАКТОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЛИТНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ  
И ЕГО ПЕРЕДАЧА В ПЕРЕВОДЕ  
THE MEANING OF "BLENDED" SPEECH ACTS IN THE ORIGINAL  
AND IN TRANSLATION**

**Abstract.** The article is devoted to the pragmatic description of blended speech acts and the prospects of applying speech act theory to translation studies. It also reveals the problem of symmetry and asymmetry of speech act meaning and form. The material of the research is comprised of the extracts from *Daria* series script, containing "blended" speech acts and their translation into Russian.

Цель данной работы — дать характеристику слитным речевым актам в кинотексте и показать, какие проблемы возникают при передаче речеактового содержания при переводе. В качестве материала для

анализа рассматриваются отрывки из сериала Daria («Дарья»), представляющие собой, как правило, «диссонансные» или конфликтные диалоги, в которых используются слитные речевые акты. В анализе слитных речевых актов мы опираемся на теорию А. Г. Поспеловой и ее учеников. А. Г. Поспелова рассматривает слитный речевой акт как совокупность ряда интенций, неразрывно связанных с эмоцией.

Новым в представленном докладе является попытка применения данной теории, как части теории речевых актов (далее ТРА) к сфере перевода. Насколько нам известно, ТРА в теории перевода системно не рассматривалась. В то же время работы Т. Н. Ивановой по контрастивному анализу конфликтного диалога и анализу некоторых особенностей перевода конфликтного диалога, а также работы Е. В. Ермаковой и Ч. Сиуцинга, касающиеся интеграции ТРА в другие области лингвистики, свидетельствуют о наличии потенциала использования ТРА в переводоведении. Данный ракурс может дать новое понимание того, как воспринимается переводчиком высказывание, порожденное автором оригинального текста, а также насколько симметрична передача речеактового содержания при переводе.

При сравнении оригинального текста и перевода мы анализируем внешнюю форму высказываний и их речеактовое содержание. Нашей задачей является проследить, каким образом асимметрия в передаче речевых актов влияет на адекватность перевода. Под асимметрией мы подразумеваем изменение отношения между иллокутивной силой и пропозициональными условиями передачи при передаче речевого содержания — например, исходное высказывание было ассертивом, а в переводе превратилось в директив. Рассмотрим несколько примеров симметрии и асимметрии речеактового содержания и проследим, в какой степени прагмалингвистические компоненты высказывания имеют значение при переводе.

— Mom broke every rule of parenting, the way she favored you!	— Мама нарушила все правила воспитания, ты всегда была ее любимицей!
— It's just like you to declare the rules for everyone else!	— А что, эти правила устанавливала ты?

В данном случае оригинал представляет собой упрек, выраженный в форме восклицания. В переводе же мы наблюдаем вопрос, однако речеактовое содержание остается неизменным — фраза по-прежнему является упреком, следовательно, перевод и оригинал симметричны. Представляется, что именно сохранение эмоциональной составляющей позволяет сохранить речеактовое содержание.

В следующем примере симметрия речеактового содержания нарушена.

— I can't take it, Daria! The fighting, the yelling, and then always the crying.

— Yours, you mean.

— Дарья, я так не могу! Они ругаются, орут, потом начинают рыдать.

— Рыдаешь в основном ты.

Данные высказывания имеют разные интенции: оригинал представляет собой иронию, в то время как перевод содержит упрек, что в контексте русской культуры достаточно грубо, особенно с учетом того факта, что реплика представляет собой ответ дочери отцу. Таким образом, высказывание приобрело иную окраску, что негативно отразилось на переводе.

В следующем примере речеактовое содержание симметрично, несмотря на различие в форме: оригинальное высказывание представляет собой упрек директивного типа, а в переводе оно выражено упреком ассертивного типа. В целом суть высказывания — упрек — остается неизменной.

Daria, the 30th isn't a Sunday. It's Super Bowl Sunday.

Be an American, Daria.

Дарья, тридцатое — это не просто воскресенье, это воскресенье Суперкубка!

Ты как будто не американка.

Представленный анализ подтверждает, что главная задача перевода выполнена более успешно при правильной передаче речеактового содержания, которая может быть как симметричной, так и несимметричной. Анализ слитных речевых актов помогает проиллюстрировать роль передачи эмоционального компонента высказывания в адекватности перевода.

*T. С. Воложанина*  
СПбГУ

*T. S. Volozhanina*  
Saint Petersburg State University

## **ОСНОВНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТАВТОЛОГИЙ** **BASIC COGNITIVE PATTERNS OF TAUTOLOGY INTERPRETATION**

**Abstract.** The report describes and analyzes six basic patterns of interpretation of various tautological expressions. The use of these patterns provides tautologies with a 'non-redundant' meaning, which gives them an opportunity to be used successfully by the speaker to meet their needs.

Тавтология, содержательная избыточность высказывания, имеет долгую историю изучения в рамках лингвистики. Большинство ученых обращали внимание на то, что, будучи по своей природе избыточными,

а следовательно неинформативными и излишними, значительное количество тавтологических выражений, попадая в конкретные контексты речи, обладают способностью переосмыслиться как неизбыточные. Наблюдения за функционированием различных тавтологий позволило нам выделить шесть основных моделей упомянутой неизбыточной интерпретации. Представим краткую характеристику данных моделей.

Модель 1. Механизм работы данной модели основан на включении в смысловую структуру тавтологического выражения интенсификатора *очень/ крайне/ чрезвычайно/ сильно*, например:

— *Только дай ей Бог не такого, как вы, Иван Федорович, — разорвалась наконец, как бомба, Лизавета Прокофьевна, — не такого грубого грубияна...* (Достоевский «Идиот»).

В данном ситуации выражение *грубый грубиян* может быть проинтерпретировано как «*Иван Федорович — очень грубый человек/ очень большой грубиян/ его поведение отличается крайней степенью грубости*».

Модель 2. Механизм работы данной модели основан на включении в смысловую структуру тавтологического выражения компонента «смирения»:

*«Gollum!»... There was no sign of him ...*

*«I don't like his sneaking off without saying», said Sam.*

*«It's no good worrying about him now», said Frodo. «We couldn't have got so far... without him, and so we'll have to put up with his ways. If he's false, he's false»* (Tolkien «The Lord of the Rings»).

В приведенном примере происходит операция добавления компонента «смирения» в план содержания тавтологии *if he's false, he's false*, что позволяет проинтерпретировать данное тавтологическое выражение как «*если даже Голлум нас обманывает, с данным фактом нужно смириться, поскольку изменить его не представляется возможным*».

Модель 3. Тавтологии, интерпретируемые с помощью модели 3, репрезентируют типичное, нормальное положение дел в действительности:

*В толпе переговаривались:*

— *В них-то самое зло и есть... На вид-то они тихие, поглядишь — купец купцом, а внутри яд горький* (Стругацкие «Трудно быть Богом»)!

В данном случае указанная тавтология может быть проинтерпретирована как «*на первый взгляд, отец Гаук — нормальный, обычный, типичный купец, в нем нет ничего особенного и подозрительного*».

Модель 4. Тавтологии, интерпретируемые с помощью данной модели, представляют собой компрессию более сложной мысли:

*...я принялась глотать целлюлозу... В ту же секунду в моем желудке поднялась буря, я икнула раз, другой, третий... Из моего рта лезла синяя пена... Очевидно, в моем желудке шла неуправляемая химическая реак-*

ция — целлюлоза соединилась с раствором Рихтера, **и вышло то, что вышло** (Донцова «Диета для трех поросят»).

В этом примере тавтология *вышло то, что вышло* является компрессией значений выражений «в моем желудке поднялась буря; я икнула раз, другой, третий; из моего рта лезла синяя пена».

Модель 5. В процессе интерпретации значение компонентов тавтологического выражения сужается до одного релевантного признака, что приводит к устранению избыточности:

— ... **Враг есть враг**, и поступать с ним нужно соответственно. Раздавить гадину!... (Перумов «Черное копьё»).

В приведенном примере значение тавтологии *враг есть враг* сужается до одного релевантного для говорящего признака существительного *враг* (для истребления врага все средства хороши).

Модель 6. Процесс интерпретации заключается в элиминации одного из компонентов тавтологии из смысловой структуры выражения:

«...*the third-floor corridor on the right-hand side is out of bounds to everyone who does not wish to die a very painful death*» (Rowling «Harry Potter and the Philosopher's Stone»).

В представленном примере происходит операция элиминации избыточного компонента *death* из смысловой структуры тавтологического выражения *die a very painful death*.

Как показал анализ примеров, представленные модели интерпретации являются основными для различных тавтологий, они характеризуются устойчивостью и значительной частотой появления в различных контекстах речи.

М. А. Кириченко  
СПбГУ

M. A. Kirichenko  
Saint Petersburg State University

## ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОГО АКТА ИРОНИИ INTERACTION AS A PRAGMATIC COMPONENT OF IRONIC SPEECH ACT

**Abstract.** Ironic speech acts are always determined by antecedent speech acts or actions. At the same time ironic speech acts are illocutionary acts, because their essential function is to demonstrate to interlocutor a negative evaluation of the subject of the irony.

О диалоге, речевой, вербальной интеракции писали многие крупные лингвисты и литературоведы в нашей стране и за рубежом. Особый вклад в изучение диалогической коммуникации с точки зрения лингвистической

прагматики внесла Катрин Кербрат-Ореккьони [Kerbrat-Orecchioni C. Des Interactions verbales. Armand Colin coll. Linguistique, Paris, tome 1. 1990–1992].

В аспекте изучения интерактивного компонента речевых актов (далее — РА) иронии с точки зрения прагматики интерес представляют не изолированные высказывания, а диалогическая интеракция, поскольку понять иллокуцию иронического высказывания в диалогической коммуникации не представляется возможным, не принимая в расчет интерактивный компонент высказывания, а также предыдущие и последующие высказывания в диалогической речи.

Рассматривая ироническое высказывание (далее — ИВ) как РА, мы наделяем его определенной иллокутивной силой. В свою очередь, реплика представляет собой речевой ход или «речевое действие коммуниканта от момента вступления в общение до смены говорящего» [Поспелова А. Г. Функциональный аспект изучения речевых актов: иллокутивно-интерактивная характеристика // Трехаспектность грамматики (на материале английского языка). СПб., 1992, с. 69]. Он может состоять из одного РА и совпадать с ним по размерам, а может включать в себя несколько РА с различной иллокуцией.

С одной стороны, ирония связана с предыдущим РА (или поступком) и является реакцией, с другой стороны, ее цель — донести до объекта иронии истинную оценку его действий.

Видимо, в случае ИВ, можно говорить о наличии нескольких интерактивных компонентов при единственной иллокутивной функции. Иными словами, РА иронии — это всегда комментарий (события, факта, высказывания). Но ИВ — это и сообщение (ассертив) о негативной оценке, высказывание мнения. Такая двойственная природа ИВ свидетельствует о том, что речевой акт иронии невозможно рассматривать без опоры на речевую ситуацию.

Пресуппозиции играют здесь ключевую роль при декодировании истинного смысла высказывания, его иллокутивной составляющей. Рассмотрим пример, где наглядно иллюстрируются утверждения, приведенные выше:

Перед свадьбой Лоик узнает о неверности невесты, которая провела ночь на пляже с начальником, но родители не знают о размолвке. Именно на этой разнице пресуппозиций и строится разговор, в котором все говорят о разном, но два человека понимают друг друга:

Alice: Vous comptez inviter combien de personnes?

Loïc: Le strict minimum: la famille, les amis, le patron d'Olivia...

Alice: Et pour le repas alors?

Loïc: ça vous avez carte blanche!...enfin!...



Excuse-moi mon bébé, j'allais oublier...

Olivia voudrait simplement qu'avant le dîner, on aille tous boire le champagne sur la plage... C'est tellement romantique, les plages. Surtout le matin quand on regarde le jour se lever... [Монтажные листы французского телесериала "Cap des Pins"]].

Коммуникативное намерение адресанта (агрессивное неодобрение) реализуется только в случае декодирования объектом иронии. Каждый из участников данной коммуникации воспринимает полученную информацию по-разному, в соответствии с личностными пресуппозициями. ИВ, как правило, присутствуют в ответных репликах или ходах, что свидетельствует о ярко выраженном интерактивном компоненте ИВ: они ориентированы на предыдущую реплику или на реакцию собеседника. Это ни в коей мере не значит, что ИВ обладают слабой иллокутивной силой: их иллокуция, заключающаяся в негативной оценке, очень важна для реализации коммуникативных намерений говорящих.

*Е. Ю. Кислякова*  
*ВГСПУ*

*E. Y. Kislyakova*  
*Volgograd State Social Pedagogical University*

## **КАТЕГОРИЯ ИНАКОСТИ В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОМ АСПЕКТЕ THE CATEGORY OF ALTERITY IN THE COGNITIVE DISCURSIVE ASPECT**

**Abstract.** Alterity is a category presenting the communicative interaction within the frame "I — the Other". It has its own set of properties, specified differently in Russian and English. The category is variable in a discourse forming ecological/non-ecological communication mode.

Под инакостью нами понимается категория субъектно-субъектных и/или субъектно-объектных отношений в рамках оппозиции «Я — Другой», реализуемых в процессе самоидентификации, а также в межличностном, межгрупповом и межкультурном общении. Рассмотрение инакости в когнитивно-дискурсивном аспекте позволило охарактеризовать ее как коммуникативную категорию, содержание которой отражает особенности коммуникативного сознания говорящих и влияет на формирование коммуникативной структуры любого дискурса.

Коммуникативная категория инакости определяет ориентирующую функцию общения, когда Другой выступает средством адаптации в коммуникативной среде, а также манипулятивную функцию общения, которая допустима при неравноправном статусе коммуникантов, что может обуславливать конфликтный характер коммуникации.

Категория инакости имеет сложную концептуальную структуру, которая проявляется в ее бинарных категориальных признаках — параметрах данной категории. Эти параметры представляют собой оппозитивные субкатегории: *единство — множественность, тождество — подобие, сходство — различие, нормативность — ненормативность, свойственность — чуждость, определенность — неопределенность, реальность — гипотетичность*.

Конкретизация общего признака *иной / other* варьируется в русском и английском языках — признак яркости, необычности на фоне других, индивидуальности, чужачества (*particular, peculiar, personal, singular, special, specific, unique, distinguishable, distinct, distinctive, eccentric, extraordinary, individual, irregular, original*), изменения, чего-то революционного и свежего в английской лингвокультуре (*revolutionary, fresh*); забавность, смехотворность, вычурность в русской лингвокультуре (*смешной, забавный, чудной, вычурный*).

Категория инакости имеет семантический (понятийный), а не грамматический статус.

На каждом уровне отношений Я — Другой (Другой внутри Я, Другой как Ты, Другой как любой, Другой как чужой) могут реализовываться конформативные и дисконформативные стратегии, направленные на признание / непризнание Другого как значимого коммуниканта.

Дискурсивная реализация категории инакости в художественной коммуникации актуализирует смыслы, которые могут варьировать параметры инакости, что обуславливает определенный лингвопрагматический эффект.

Пересечение со сферой Другого затрагивает эмоциональную сферу личности и определяет модус экологичности в той или иной коммуникативной ситуации, объективирующей категорию инакости. Под экологичным общением в самом общем смысле мы понимаем общение, не несущее вреда здоровью и жизни человека. Роль Другого в формировании модуса экологичности / неэкологичности в коммуникации релевантна в отношении адекватного или ошибочного конструирования Ино-образа Другого.

В случае доминирования категориального признака самости в структуре отношений Я — Другой, инакость, характеризующая такие отношения, выступает как категория понижения качества жизни, неудовлетворенности ею и неуспешности в ней, что является признаками неэкологичного общения, влияющего на здоровье человека. С другой стороны, возможна трансформация неэкологичного Другого в экологичного коммуникативного партнера. В основе всех этих изменений лежит сама природа человека, которая может быть доминантна как своей экологич-

ностью, так и неэкологичностью. Для теории и практики общения важным представляется следующий вывод: даже кооперативные усилия одного из коммуникантов могут иметь эффект экологичности в любых эмоциональных ситуациях.

Таким образом, категория инакости имеет первостепенную значимость для процесса коммуникации, что требует формирования особой компетенции — лингвоаллологической (от термина аллология — наука о Другом), что представляет перспективу данного исследования.

*В. Н. Кондрашова (Козьмина)*

*СПбГУ*

*V. N. Kondrashova (Kozmina)*

*St. Petersburg State University*

### **КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В АНГЛИЙСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПЕРСОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ COMMUNICATIVE FAILURES IN ENGLISH PROFESSIONAL AND PERSONAL DISCOURSE**

**Abstract.** The paper examines what factors can cause communicative failures in professional and personal discourse. It is shown how linguistic interference of these types of discourse in the process of interpretation can lead to misunderstanding.

Явление лингвистической интерференции вызывает интерес у современных исследователей и рассматривается в разных аспектах. Так как в повседневной жизни люди постоянно выполняют многообразные психологические и социальные роли и являются участниками разных типов дискурса, то может возникать дискурсивная интерференция. Если наложение элементов разных дискурсов в сознании коммуниканта происходит при интерпретации высказывания, то это, как правило, приводит к коммуникативному сбою. Целью настоящей статьи является анализ коммуникативных неудач в английском профессиональном и персональном дискурсе, вызванных их интерференцией при восприятии высказывания.

Как показывает материал, чаще всего интерференция возникает при профессионально-ролевом взаимодействии коммуникантов. Одной из распространенных ситуаций является непонимание со стороны профессионального участника, который интерпретирует высказывание на основе своего опыта работы, например, при обслуживании клиента персоналом, при разговоре между врачом и пациентом. (1) *“I need to go.” She looked at me. “You need to go?” “Yes.” “Well there’s a bathroom at the back, by the fire exit.” “No”, I said weakly. That’s not what I mean, I need to go as*

in “leave”. (Wolff I. *Forget Me Not*) Женщина, которая пришла в клинику сделать аборт, внезапно изменила свое решение. Сообщая врачу, что должна уйти, она имеет в виду, что хочет оставить ребенка, то есть их взаимодействие в рамках профессионального дискурса завершено. Врач, исходя из своего предшествующего опыта, полагает, что женщина в имплицитной форме сообщает, что ей надо выйти в туалет

Коммуникативная неудача может возникать по вине непрофессионального участника, причиной этого являются разные факторы. Рассмотрим неверное понимание коммуникативного намерения в профессиональном дискурсе, обусловленное психологическим состоянием адресата. (2) “*I need your address and telephone number.*” <...> “*But I spend most of my time at my studio, so shall I give you the address instead? I mean, if you wanted to come and see me, that’s probably the best place.*” “*I need them to process the refund, Ben. For head office.*” (Dunn M. *The Good Bride Guide*) Молодой человек, сдающий в аптеку ненужный товар, очарован симпатичной девушкой фармацевтом и воспринимает ее просьбу сообщить свой адрес и телефон как желание с ним познакомиться, а не как формальное требование при возврате товара. Как мы видим, здесь происходит интерференция сценариев «Знакомство» и «Обслуживание», принадлежащих к разным типам дискурса.

В персональном дискурсе профессия адресата может также оказывать влияние на интерпретацию высказывания. Это чаще всего проявляется при восприятии полисемичного слова, одно из значений которого непосредственно относится к его профессиональной деятельности. (3) “*Did you hear they released the hostage?*” <...> “*Released it? I didn’t even know they’d started shooting it.*” (Keyes M. *Angels*) Разговор происходит между режиссерами, поэтому глагол *to release* ошибочно воспринимается в значении «выходить на экран», а не «освободить».

Таким образом, коммуникативные неудачи нередко возникают в профессиональном и персональном дискурсе в результате их интерференции при восприятии высказывания адресатом. В частности, могут неверно интерпретироваться коммуникативные намерения, невербальные акты коммуникации, а прямые речевые акты восприниматься как косвенные. Наличие стереотипов, связанных с работой, способствует неверной интерпретации высказывания в профессиональном дискурсе, а в персональном дискурсе при восприятии полисемичного слова в сознании адресата нередко актуализируется, в первую очередь, значение, связанное со специальностью. У непрофессионального участника дискурса под влиянием таких факторов, как психологическое состояние, гендер, возраст также может возникать интерференция этих двух типов дискурса.

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
LANGUAGE REPRESENTATION OF SOCIAL STEREOTYPES  
IN THE ENGLISH LANGUAGE**

**Abstract.** The report provides the analysis of language representation of stereotypes in the English language. The main methods of the analysis are the method of linguistic description, both lexical and grammatical, the structural and semantic method and the method of pragmatic analysis.

Стереотип, согласно У.Липпману, это упорядоченные, схематичные детерминированные культурой “картины мира” в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира.

Социальный стереотип трактуется в современной науке как стандартизированный, устойчивый, эмоционально насыщенный, ценностно-определенный образ, представление о социальном объекте.

Исторически социальный стереотип исследовался в основном как стереотип представителя какой-либо социальной группы, как антропостереотип, а внутри этого объекта еще более узко — как этнический стереотип, как предрассудок. Социальные стереотипы существенно облегчают жизнь человека, ускоряя его восприятие, задавая критерии для оценок, приобретая тем самым форму полезного знания.

Понятие «стереотип» тесно связано с понятием «ценность», которое, как отмечают многие исследователи, является одной из базовых составляющих культуры и выступает в качестве одного из мощнейших регуляторов поведения человека, основой его мотивации.

Стереотип может быть как представлением о нормах и ценностях собственной культуры (автостереотипы), так и устойчивым представлением о других культурах (гетеростереотипы), а также их представителей. Во многом стереотипы связаны с определёнными ожиданиями, это позволяет с различной степенью точности в зависимости от правдивости стереотипа предсказать речевое/неречевое поведение представителя другой культуры.

В английском языке существует богатый набор разнообразных лингвистических средств выражения ценностных представлений и стереотипов, к которым, в частности, относится структура X is (not) about Y.

Эта модель позволяет определить целый ряд социальных, моральных, политических и др. ценностей, номинируемых абстрактными существи-

тельными (life, politics, marriage, education, religion и т. д.). Суть номинируемой данной моделью ценности меняется в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации, т. е. от того, кто является автором высказывания, к кому это высказывание обращено, с какой целью говорящий прибегает к использованию данной модели. Такой целью может быть стремление донести до собеседника свое понимание некоторой ценности или ситуации в целом, убедить его в своей правоте. Актуализация модели X is about Y с отрицанием служит средством выражения диалогической модальности несогласия, связанной с эксплицитным или имплицитным выражением негативной реакции на пропозициональный компонент смысла высказывания.

*М. И. Медведева*  
СПбПУ

*M. I. Medvedeva*  
*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

### **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ «ЯЗЫКА ИСТОРИИ» HISTORICAL NARRATIVE AS AN INTERDISCIPLINARY OBJECT**

**Abstract.** The paper focuses historical narrative as an interdisciplinary object in terms of historiography, philosophy, linguistics. It stresses a contemporary interdisciplinary approach moving away from postmodernism in historical narrative towards balanced linguistics analyses based approaches that give greater attention to socio-cultural factors in the interpretation of the past.

Исследование представляет результаты критического анализа различных научных подходов к историческому тексту и языку истории, вербализующему историческое прошлое. На основе структурного контент-анализа в сочетании с контекстуально-интерпретативным анализом актуального состояния и тенденций развития в лингвистике рассматриваются основные результаты и методологические приоритеты в изучении исторического нарратива. Лингвистический поворот второй половины XX века обусловил особое внимание и актуальность тех исследований, объектом которых является исторический нарратив, а именно, тексты об историческом прошлом. Широкое распространение получила теория постмодернизма, провозгласившая, что адекватно отобразить историю невозможно по причине удаленности событий от историка, субъективностью его повествования и т. п. Прошлого, по мнению постмодернистов, не существует, а исторические тексты представляют собой информационное поле для интерпретации и создания исторического нарратива (Х.Уайт, Ф. Р. Анкерсмит, Р, и др.). Так, Х. Уайт считал, что при создании

текста, историк не описывает все события, произошедшие в тот или иной промежуток времени, а выбирает те или иные примеры, подходящие под критерии научности, которые в последствии будут включены в сюжет. Данная организация сюжета подразумевает, оценочную интерпретацию. Таким образом, с точки зрения представителей постмодернизма, разделить историческую реальность от авторского вымысла практически невозможно.

Основополагающая проблема изучения исторических текстов –разграничение между историческим знанием, т. е. знанием о прошлой реальности, и авторской фикцией. Попытку объяснить отличия исторической реальности и художественной литературы предприняли профессиональные историки Ф. Шатле, М. Оукшота, Ж. Ле Гофф и др. Проблемой объективизации исторических текстов занимались представители аналитической философии истории (К. Гемпель, Э. Нагель, М. Мандельбаум, М. Кукарцева и др.). Особое внимание уделялось специфике вербализации исторического знания, а именно анализировали и пытались объяснить логическую структуру и функции нарратива, что можно считать структурным исследованием исторического языка.

С конца XX в. сформировалось понимание того, что изучение исторического текста должно носить междисциплинарный характер, поскольку только лингвистический или только исторический анализ создает односторонний взгляд.

Продуктивной представляется методология лингвистического анализа исторических текстов, разработанная В. Е. Чернявской. Заявляется междисциплинарность как заимствование из разных дисциплин способов объяснения наблюдаемых явлений и исследовательского инструментария. Взаимодействие лингвистического инструментария и методологических принципов современной историографии применительно к историческому тексту дает точки роста нового научного знания.

*М. Г. Микадзе  
ГУ им. А.Церетели  
M. G. Mikadze  
Akaki Tsereteli state university*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH ADVERTISEMENTS**

**Abstract.** The study of advertisements has long been the subject of researchers' interest. First and foremost, advertisements are studied in the world of business. However, analyzing ads from the linguistic point of view is quite interesting. The

article presents those linguistic features of English Advertisements which were identified in our research. Materials for analysis were selected from the famous American magazine “People”.

Advertising is an integral part of today’s business world and, therefore, we encounter a variety of advertisements on a daily basis almost everywhere: on TV, in newspapers and magazines, on billboards in the streets, on public transports, on the internet, etc. It is obvious that all types of advertising, whether it is print or broadcast, have become part of our everyday lives.

Advertisements have become the subjects of numerous scientific studies not only in the field of business but also in linguistics. Due to their peculiar style and characteristics, ads have long attracted the attention of linguists.

The word “advertise” originated from Latin “advertere” which means “to direct one’s attention to; give heed”, literally “to turn toward” (Online Etymology Dictionary).

The basic aim of advertising is to attract the consumer’s attention towards a product and persuade him/her to buy it. According to the American Marketing Association, advertising is “the placement of announcements and persuasive messages in time or space purchased in any of the mass media by business firms, nonprofit organizations, government agencies, and individuals who seek to inform and/ or persuade members of a particular target market or audience about their products, services, organizations, or ideas”.

Advertising text itself, as Goddard (2002:5) mentions, is a text which appears in magazines and newspapers and presents a product as desirable for us to buy.

Accordingly, in order to achieve the goals of attracting consumers’ attention and convincing them to buy the product, besides the specific marketing techniques, advertisers also apply some typical linguistic features. For example, ads use word play, puns, rhythms etc, so that they become memorable, enjoyable and amusing for the consumers (Cook, 2001:3).

Advertisers can use any of the several advertising media to convey the message. Some of the most commonly used media is print media, like newspapers and magazines. In our study we focus on advertisements used in print media, specifically, in magazines.

### **Methodology**

Our research questions were as follows:

- What is the structure of ads in magazines?
- What are the characteristic linguistic features of advertising language in magazines?

A total of 50 ads were collected from the magazine “People”. The issues selected for analysis were mainly from the months of January, February, March and April of 2016.



The reason for choosing this magazine was its popularity and readability not only in the USA but also all around the world. Also, the audience of the magazine is general public, so the ads are not targeted at specific groups of people or society.

The purpose of our study was to identify the structure and linguistic means and features used in English advertisements.

As we have already mentioned, in order to attract the consumer's attention, tempt them in buying the advertised product or provoke positive attitudes, advertisements apply various linguistic means and strategies at different language levels, such as capitalization, ellipsis, alliteration, rhyme, etc.

*C. A. Моисеева*

*НИУ БелГУ*

*S. A. Moiseeva*

*Belgorod National Research University*

**ЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ:  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ  
LANGUAGE AND DISCOURSE PHENOMENA:  
THE LINGUISTIC PARADIGM INTERACTION**

**Abstract.** The present article is devoted to the research of Western-Romanic verbs of perception and their functioning in virtual and actualized language reality.

Наблюдающаяся ныне переориентация языкознания с проблематики языка на проблематику речи означает перенос внимания с вопросов, касающихся структуры языка и отношений между языковыми единицами, на вопросы функционирования языка в различных условиях коммуникации. Современное языкознание рассматривает явления языка и речи в рамках не одной парадигмы (лингвистической, когнитивной или дискурсивной), а на уровне их взаимодействия. При исследовании межъязыковой референции в аспекте лингвистической теории Г. Гийома мы обращаемся к когнитивно-лингвистической парадигме, сущность которой “воплощена” в триноме: концепт — языковой знак — речевой знак. С проблемой знака тесно связан вопрос о природе значения. Значение, выражаемое словом, есть содержание соответствующего знака. В языковой системе лексический знак обладает значимостными свойствами и валентностными потенциями, которые находятся в виртуальном состоянии в области мыслимого, то есть в знаке проявляется его виртуальное обобщенное, моносемичное, потенциальное значение. Последнее представляет значимость знака, она свойственна ему только в языковой системе, в которой слово-знак однозначно, а в речи — многозначно.

Значение одной системной формы предполагает определенный диапазон контекстных значений в речи. Семантическая структура знака в речи — это двуслойное образование, состоящее из сигнификативного и денотативного значения. Взаимоотношение этих значений знака регулируется речевыми намерениями говорящего, контекстом высказывания. Разница между концептом и языковым значением состоит лишь в том, что языковое значение — квант семантического пространства — прикреплено к языковому знаку, а концепт как элемент концептосферы с конкретным языковым знаком не связан. Он может выражаться многими языковыми знаками, их совокупностью, концепт может “овнешниться” на основе альтернативных знаковых систем, таких как жест и мимика и др. Э. Бенвенист подчеркивает, что для нужд анализа допустимо рассматривать две стороны знака по отдельности, но по отношению к процессу означивания знак всегда остается целостной единицей. Такое разграничение языковых и речевых значений основывается на двух лингвистических реальностях: виртуальной (потенциальной) — языковой и актуализированной — речевой. В речевой деятельности свойства языка и речи не суммируются, а интегрируются. Таким образом, язык и речь выступают как результативный, процессуальный, динамический способы работы мышления. Система языка структурирована по позиционному принципу, и позиция компонента (знака) определяется по его сигнификативному (понятийному) значению. В употреблении оно (значение) выступает как тот или иной актуальный (речевой) смысл, как информация, связываемая с данным знаком в сознании носителя языка в определенный период времени в определенном контексте (ситуации). Именно при таком подходе происходит взаимодействие языковых и речевых значений.

Полевой метод описания лексического состава языка позволяет систематизировать лексические единицы и представить позицию этих единиц внутри поля в зависимости от близости/дальности их расположения от ядра. Важным для концепции СП является понятие центра поля, которое представляет собой участок сосредоточения основного его семантического потенциала. Как средство познания объективного мира, глаголы восприятия сближаются в этой функции с языком в целом, поскольку мир можно познавать двумя путями: через рецепторы (предмет биологии) и посредством языка. Исследование семантического поля глаголов восприятия показало, что в центре поля сосредотачиваются основные идиоэтнические явления, которые могут нарастать по мере удаления лексических единиц от центра. Третий круг, периферия (ближняя, дальняя, крайняя) семантического поля глаголов восприятия, это постепенные переходы от одних уровней организации поля к другим,

частичные пересечения, общие сегменты. В периферийных зонах наблюдается неполный набор их признаков и возможное их ослабление в наиболее удаленных от ядра участках поля. Между ядром и периферией осуществляется распределение выполняемых полем функций: часть функций приходится на ядро, часть — на периферию. На периферии поля восприятия находятся маргинальные единицы с контекстуально обусловленными значениями. Границы между ядром и периферией, а также отдельными зонами периферии размыты, нечетки. Глаголы могут принадлежать ядру одного поля и периферии другого поля и наоборот. Положение каждого элемента в СП глаголов восприятия можно определить следующим образом: чем больше дифференцирующих сем включает элемент, тем он дальше отстоит от центра. Разные поля отчасти накладываются друг на друга, образуя зоны постепенных переходов. Глаголы восприятия, реализующие смешанные или неперцептивные значения, относятся к периферии СП, они уходят в область речи.

*Ю. В. Одинцова*

*ПГУПС Александра I*

*Y. V. Odintsova*

*Petersburg State Transport University of Russia*

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ  
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ  
ЧТЕНИЮ  
ON THE EDUCATIONAL CONTENT ORGANIZATION IN LINGUO-CULTURAL  
PROFESSIONALLY ORIENTED READING**

**Abstract.** This article raises the question of learning material organization while learning linguistic-cultural reading related to the integration of the future specialists in the international professional communication.

Проблема организации учебного материала была и остается в поле исследования методистов. В данной статье речь пойдет об организации материала для обучения иноязычному лингвострановедческому профессионально-ориентированному чтению.

Напомним, что подход, с позиций которого выполняется организация обучения профессионально-ориентированному лингвострановедческому чтению, является коммуникативно-когнитивным. Нами разделяется точка зрения, согласно которой общий методический подход к обучению должен быть определен не просто как коммуникативный, а как коммуникативно-когнитивный, который осуществляется с учетом коммуникативного

аспекта иностранного языка как нового средства общения и когнитивного аспекта как нового средства познания.

Когнитивный аспект обучения проявляется при формировании совокупности интеллектуальных навыков и умений, которые формируются у обучаемых в результате длительной умственной практики при овладении иностранным языком и которые не адекватны комплексу коммуникативных навыков и умений. В целом, коммуникативно-когнитивный подход характеризуется учетом принципов сознательности, внутренней мотивации и коммуникативной направленности обучения. Кроме того, при таком подходе к обучению доминирует ориентация на создание в сознании обучаемого ментального (психического) эквивалента системы изучаемого языка, а также образа мира, специфичного для данной иноязычной культуры и обслуживающего ее иностранного языка.

Когнитивный аспект тесно связан с индивидуализацией обучения, что предполагает максимальный учёт в процессе индивидуально-психологических особенностей личности. Причём личностный подход включает не только мировоззренческую позицию, но и активную деятельность, которая реализуется при соблюдении таких условий, как ориентация на выработку знаний и действий, обеспечивающих межкультурное общение, использование языка как инструмента познания культуры и формы культурного поведения.

Коммуникативно-когнитивный подход к процессу обучения лингвострановедческому чтению предопределяет выделение лингвострановедческого модуля как единицы организации учебного материала, интегрирующего профессионально-ориентированную и лингвострановедческую направленность в овладении иностранным языком, что открывает возможность структурирования образа профессионально-ориентированной иноязычной культурной среды. На наш взгляд, лингвострановедческий модуль следует выстраивать как структурный функционально-ориентированный блок процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение. Модуль организовывается таким образом, чтобы дать целостное и системное представление о технологии формирования умений в лингвострановедческом чтении через используемую последовательность элементов образовательного процесса, в которую входят учебные тексты, упражнения, лингвострановедческие комментарии, памятки, дневник самоконтроля, где размещается шкала трудностей в освоении материала и дополнительные упражнения для восполнения пробелов.

Таким образом, содержание обучения следует организовать в форме законченных самостоятельных комплексов — лингвострановедческих модулей (Modules), одновременно являющихся банком профессионально-

ориентированной и лингвострановедческой информации, а также методическим руководством по ее усвоению.

На наш взгляд, подобная макроединица организации учебного материала в обучении лингвострановедческому чтению является обоснованной, так как делает возможным достижение высокой степени систематизации знаний, таким образом, способствуя эффективному формированию навыков и умений, что позволяет выйти на новый уровень в формировании вариативных способов деятельности преподавателя и студентов. Последние ориентирует на более гибкое управление учебными действиями, которые по степени сложности могут быть различными: от элементарных операций до сложных, комплексных действий.

*С. А. Петрова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*S. A. Petrova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ИСТОЧНИК СИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ART CRITICISM AS A SOURCE OF THE SYNESTHETIC IMAGE**

**Abstract.** The theses say about the research in the field of cognitive linguistics. The work focuses on the process of synesthesia and its usage in the descriptions of fine art masterpieces. The given examples are based on the art works by Wassily Kandinsky.

В тот момент, когда произведение искусства становится объектом вербальных произведений, функционирование и взаимодействие последних следует определить как особый вид дискурса — искусствоведческий.

Предмет искусства, сродни словесному знаку, имеет означающее и означаемое. Под означающим понимают выбранную автором форму, цвет, текстуру и прочее, а под означаемым заложенный им смысл. Вопрос об интерпретации картины решается искусствоведческим критиком в тексте, который воспринимается как авторитет и претендует на истину.

Специфика живописи и графики XX, описывающая особую кризисную концепцию мироустройства, также заключена в нестандартной подаче изображения (яркости красок и расплывчатости форм). В связи с этим автор ставит своей целью рассмотреть способность модернистского искусства влиять на уровень метафоризации и синестезии в текстах, его описывающих.

Рассматривая каталог живописи Василия Кандинского, автор сосредоточивает свое внимание на трех работах художника: „Sky blue“,

„Dominant curve“, „Yellow-Red-Blue“. В описание этих работ критик активно использует синестетические конструкции, которые подчеркивают структуру изображенных фигур. Так, *jelly forms float against a smooth sky-blue background, the watery blue figures are bright and make a sharp contrast of silence and noisiness* (тактильно-визуальная синестезия, аудиально-визуальная синестезия при описании „Sky blue“).

Каждый случай употребления синестетической метафоры имеет свою цель: воздействовать на читателя, подчеркнуть образ, созданный автором, или добиться более детального описания.

Исходя из анализа выделенных синестетических образов, делается вывод, что описания с тактильным компонентом являются наиболее частотными.

Изученные сочетания разделены автором на две группы: авторские (уникальные дескрипции) и универсальные (общепринятые описания). Авторские сочетания преобладают в художественных каталогах живописи.

*И. В. Сафьянова*  
*СПбГУ*

*I. V. Safyanova*  
*Saint-Petersburg State University*

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ DIFFERENTIA SPECIFICA В ТЕРМИНООБРАЗОВАНИИ THE ROLE OF DIFFERENTIA SPECIFICA IN TERM FORMATION**

**Abstract.** The paper summarizes the results of linguo-cognitive analyses of term formation. Cognitive approach allows to explain its specific features and determine frequently used METAPHORIC models.

Исследователи продуктивных способов терминообразования в английском языке отмечают, что наиболее частотными являются двухкомпонентные терминологические единицы, построенные по родо-видовому принципу. По мнению В. М. Лейчика, «оптимальной содержательной структурой обладают термины, включающие название объекта и одного его отличительного признака — *differentia specifica*».

Важнейшую роль в выборе признаков, лежащих в основе номинации, играет «человеческий фактор». В качестве отличительного признака может выступать как существенный, так и случайный признак, что может выясниться в ходе дальнейшего исследования.

Современные высокоточные исследования в области молекулярной биологии позволяют идентифицировать все новые и новые объекты, уточнить их функции, углубить представления о процессах передачи

наследственной информации, что вызывает необходимость фиксации нового знания, языковой репрезентации результатов классификации и концептуализации.

Когнитивно-дискурсивный подход позволяет учитывать не только содержательную структуру термина, но и такие параметры, как ситуация коммуникации, форма (письменная или устная), коммуникативная интенция автора сообщения и т. д. Все эти факторы влияют на выбор способов номинации.

Метафорические модели репрезентации новых понятий, объектов и явлений — один из важнейших способов фиксации результатов классификации и концептуализации. С позиций когнитивной лингвистики метафора рассматривается не только как явление языка, но и как фундаментальное средство познания.

Метафорические термины и терминологические сочетания в области молекулярной биологии позволяют вербализовать представления об объектах и процессах недоступных для наблюдений невооруженным глазом, соединить и синтезировать в метафоре новое и уже известное на основе «допущения о подобии (или сходстве) формирующегося понятия об объекте и некоторого в чем-то сходного с ним “конкретного” образно-ассоциативного представления о другой реалии» (Телия).

В процессе обработки чувственно воспринимаемой информации в сознании исследователя формируются перцептивные образы, которые объективируются в языке. Выбор языковой единицы (окказионализма) может быть обусловлен индивидуальным восприятием автора окказионализма, его чувством юмора, стремлением визуализировать объект или общей установкой на «демократизацию» языка науки.

Анализ материала показывает, что качестве области-донора метафорической номинации часто выступает категория артефактов, принадлежащих к сфере повседневной жизни: *pocket protein*, *lampbrush chromosome*, *hammerhead ribozyme*, *leucine zipper*, *zinc-finger DNA complex* (*zinc-coordinating finger-like structure*), *salt-and-pepper chromatin*, *hairpin protein binding*, *winged helix*. При этом одна языковая единица переосмысливается при опоре на смысловое содержание другой, номинативно доминирующей в данном процессе (Телия).

Понимание того, что предложенное терминологическое сочетание может быть недостаточно понятно читателю, заставляет автора статьи давать дефиницию и/или пояснять. Так, например, в случае *hairpin RNA*, встречаем описательные дескрипции *hairpin loop*, *hairpin-like structure*, *hairpin formation*.

Образная составляющая, закрепленная во внутренней форме терминологического сочетания, помогает визуализировать объекты невидимого

невооруженным глазом мира, сделать их более понятными и осязаемыми. В основе употребление уже готового языкового наименования чаще всего лежат «обычные» стереотипные ассоциации, реже индивидуальные и нетривиальные, как например, в случае *Christmas trees* («елочек Миллера») в статье “Looking at Christmas trees in the nucleolus”.

На базе данного типа метафоризации формируются «конкретные имена» объектов, входящих в данную предметную область. Выполняя функцию идентификации метафора быстро утрачивает экспрессивно-образную окраску и начинает функционировать как нейтральное терминологическое наименование.

Окказиональная терминологическая номинация, продукт речетворческой деятельности, может так и остаться «дискурсивной номинацией» (термин Л. А. Манерко). Однако, пройдя этап апробации в рамках специальной профессиональной коммуникации, эти номинативные единицы конвенционализируются и закрепляются в письменных формах научного дискурса и лексикографических источниках.

*Е. Г. Хомякова*  
СПбГУ

*E. G. Khomyakova*  
Saint-Petersburg State University

## **ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА АНГЛЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА VALUE SPACE ORGANISATION OF THE ENGLISH LANGUAGE DISCOURSE**

**Abstract.** The report touches upon the representation of value concepts in the English language discourse and the role of generative concepts in the organization of its value space.

Понятие «ценность» хорошо знакомо современникам и является объектом научных интересов аксиологии. В качестве философской категории ценность трактуется как то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением. Как известно, существует значительное количество классификаций ценностных концептов. Фундаментальным является разделение ценностей на предметные и субъектные, образующие два полюса всей сферы ценностного отношения человека к миру. Не менее важным в типологии ценностей является и противопоставление их на основе той роли, которую для субъекта играют личностные и социальные параметры объекта оценки, осуществляемой в рамках ситуации оценки, выступающей как неотъемлемая часть ког-



нитивно-информационной ситуации. Перцепция, рефлексия, включающая оценку по аксиологической шкале социально и личностно мотивированных критериев, и, наконец, вербальное или невербальное действие — формируют ее сложно структурированную систему. Иерархия ценностей, представляя собой яркий пример ориентации человека в мире, центральной частью которого он себя мыслит, диктуется социально значимым своеобразием его концептуальной картины мира как результата формирования его сознания.

Концептуальная картина мира, присутствующая в языковом сознании человека, неотделима от ценностной репрезентации, отличающейся национально-культурным своеобразием и очевидной структурно-смысловой вариативностью в пространственно-временном континууме, что позволяет говорить о существенной роли ценностных параметров картины мира и формирующих ее ценностных концептов. Взаимодействие ценностных концептов на основе ассоциативно-смысловых связей организует их в ценностно-значимые кластеры, если речь идет об одном уровне их функционирования и репрезентации в тексте, как, например, эмоционально-ценностные концепты LOVE-FRIENDSHIP-RESPECT, или в ценностные парадигмы какого-то концепта. Здесь уместно вспомнить первоначальное значение введенного еще Ф. де Соссюром термина ассоциативных связей, который позднее Луи Ельмслев заменил на парадигматические, что дало жизнь актуальной и по сей день оппозиции «синтагматика-парадигматика».

В качестве примера можно привести структурно-содержательное своеобразие ценностной парадигмы концепта FAMILY, в состав которой входят такие разноуровневые ценностные концепты как, например, CHILDREN и его производные субконцепты EDUCATION или UPBRINGING или, например, порождающий концепт WORK и его производные субконцепты CAREER или MONEY. Функциональную роль концепта FAMILY для данной парадигмы можно, таким образом, обозначить как генеративно-порождающую, а концепты, формирующие его ценностную парадигму, рассматривать как его производные. Концептуальные корреляции такого рода характеризуются особым типом отношений взаимозависимости, взаимообусловленности, а иногда и причинно-следственными связями. Сложная структура внутрипарадигмальных отношений между ценностными концептами и субконцептами позволяют рассматривать концепт FAMILY как ценностный гиперконцепт с высоким валентностным потенциалом, т. е. набором обязательных концепт-валентностей, который заложен в его содержании.

Исчерпывающий набор концепт-валентностей, включаемых в ценностную парадигму гиперконцепта, выявляется на основе определенного

алгоритма анализа, который включает, во-первых, дефиниционный анализ слова на материале авторитетных толковых словарей, во-вторых, лексико-семантический анализ контекстов художественных текстов, рассматриваемых как авторское отражение окружающего мира, и публицистических текстов и, наконец, в третьих, анализа-интерпретации результатов опроса респондентов с целью формирования иерархической ценностной шкалы. Следует отметить, что, как показывают результаты исследования, в авторском художественном тексте концептуальные репрезентанты отличается значительно более выраженная личностная составляющая, в то время как в публицистических текстах, например, выступлениях политиков, эти же репрезентанты в большей степени эксплицируют социально значимые параметры. Таким образом, в результате поэтапного анализа языкового материала можно выявить и описать структурно-содержательные варианты организации ценностного пространства англоязычного дискурса и ту роль, которую играют в его формировании порождающие ценностные концепты.

*М. М. Четина*

*ПГУПС императора Александра I*

*M. M. Chetina*

*Emperor Alexander I Petersburg State Transport University*

## **ИНТЕНЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ОККАЗИОНАЛЬНОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ**

### **THE INTENTION OF AN EMOTIONAL IMPACT IN LITERARY NONCE FORMATIONS**

**Abstract.** The study of the pragmatic basis of nonce formation in John Fowles's works discovered a number of intentions the most significant of which is the intention of an emotional impact. Nonce words often operate as emotive words expressing the author's emotions. This intention reveals the leading goal of nonce formation in works of fiction.

Под окказионализмом понимается уникальная экспрессивная лексическая единица, отсутствующая в языковой традиции, построенная по нормативным или уникальным словообразовательным моделям, намеренно создаваемая автором для функционирования в условиях конкретного контекста и представляющая собой языковую репрезентацию гибридного ментального образования, случай окказиональной категоризации или перекатегоризации.

Наиболее существенным прагматическим фактором, влияющим на процесс смыслопостроения в окказиональной номинации, являются цели

и мотивы творческой личности, часто объединяемые под общим понятием интенция. В лингвистических трудах под интенцией, как правило, понимают коммуникативное, речевое намерение, цель высказывания коммуникантов.

Как показал анализ прагматических оснований окказиональных слов в творчестве Дж. Фаулза, ведущей интенцией при создании окказионализмов является интенция эмоционального воздействия на адресата. Эмоции являются ведущим фактором, влияющим на когнитивные процессы, которые происходят в мозгу человека, в том числе, и, прежде всего, на процессы создания новых смыслов и значений. Необычность формы окказионализма, его оригинальность, новизна привлекают внимание читателя, заинтересовывают его, вовлекают в процесс расшифровки смысла, закодированного автором.

Данная интенция раскрывает ведущую цель, основной мотив создания окказиональной лексики Дж. Фаулзом. Окказионализмы используются автором как инструменты влияния на эмоциональное состояние и систему ценностей адресата речи. Цель эмоционального воздействия реализуется окказионализмами всех словообразовательных групп, как стандартных, так и уникальных словообразовательных моделей.

Поскольку сами окказиональные слова Дж. Фаулза зачастую выступают как эмотивы, т. е. содержат помимо логико-предметных сем эмотивные семы, выражающие эмоции автора, то наиболее распространенной задачей, реализуемой при помощи окказионализмов, является задача заставить адресата разделить с автором его эмоции, чувства, переживания (радость, восторг, упоение, восхищение, недовольство, раздражение, страх, ужас и др.). Это достигается с помощью создания яркого, динамичного, оригинального образа, построенного на основе общих с читателем знаний о мире. При восприятии окказионализма читателем эти знания легко извлекаются из памяти и вызывают соответствующие эмоции. Часто эмоциональная заряженность окказионализма усиливается с помощью встроженных тропов и стилистических фигур.

*She gave her evidence in a cool and composed manner, but the president of the court, under the cannon-muzzle eyes of the Baron and an imposing phalanx of distinguished relations, decided that her 'modesty' and her 'weak nervous state' forbade further interrogation [Fowles, The French Lieutenant's Woman].*

Чтобы эффективнее воздействовать на эмоциональное состояние, автор зачастую апеллирует к ощущениям, привносимым разными органами чувств адресата: зрением, слухом, обонянием, вкусом, осязанием.

*She was halfway up the steep little path, too occupied in disengaging her coat from a recalcitrant bramble to hear Charles's turf-silenced approach [Fowles, The French Lieutenant's Woman].* Окказионализм *turf-silenced* approach

активирует в сознании читателя звук шагов по лесному торфу, создавая точный образ.

Симультанный, единый многогранный образ ситуации представлен во многих окказионализмах Дж. Фаулза: *Tor-studded skylines; dove-grey waves; farm-butter-yellow field; milky-faced millinery girls; brandy-cheeked viragos; heat-mist; gaslit hours; musty-sweet smell* и др.

В том случае, когда окказионализмы функционируют в речи персонажей и предназначены для целенаправленного воздействия непосредственно на своего собеседника, они выступают как орудие либо негативного (укор, подтрунивание, оскорбление, насмешка, угроза и др.), либо позитивного воздействия (похвала, поощрение, комплемент и др.).

— (*Ayscough*) *Now, my new-virtuous Mistress Lee, I will find out what you are before we come to what you were* [Fowles, A Maggot].

Очень часто окказионализмы создаются автором с игровой целью — поиграть со значением слов. В этом случае они являются примерами реализации языковой игры.

*К. В. Якушкина*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*K. V. Yakushkina*

*Saint Petersburg State University*

**СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ИМПЛИЦИТНОГО ОТРИЦАНИЯ  
КАК ОДНОГО ИЗ МЕХАНИЗМОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ «СЕДАТИВНОЙ»  
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ  
(на материале испанского языка)**

**SEMANTICS AND PRAGMATICS OF IMPLICIT NEGATION AS ONE  
OF THE MEANS OF CONSTRUCTING “SEDATIVE” POLITICAL COMMUNICATION  
(As exemplified in the Spanish language)**

**Abstract.** The report is devoted to the analysis of the specific nature of implicit negation means when used as markers of “nonviolent” political communication. The choice of such structures is dictated by the pragmatic intention to perform necessary manipulative pressure.

Склонность к употреблению отрицательных конструкций вместо явных утверждений объясняется прагматическим стремлением говорящего выразиться менее безапелляционно, «спрятать» прямую констатацию факта за косвенными формулировками. Опосредованность высказывания представляет определенное препятствие для понимания, призванное

ослабить «бдительность» адресата. Смягчение категоричности оценки, ее субъективизация, способствует наибольшему эффекту воздействия, поскольку снижает вероятность ответного возражения.

В связи с этим способы выражения отрицания гораздо более многочисленны и разнообразны, чем средства выражения утверждения. Механизмы «манипуляции вежливостью» включают в себя имплицитные средства языковой негации, обладающие определенным «седативным» эвфемистическим потенциалом. Сочетание эксплицитных и имплицитных способов вуалирования утверждения позволяют говорить о некоторой градации «седативности»/оценочной интенсивности (ср. *no es (мцу) interesante — es poco interesante*).

Имплицитное отрицание является действенным манипулятивным приемом благодаря структурно-семантической вариативности применяемых средств (кванторы, глагольные перифразы, степени сравнения, фигуры мейозиса, антифразиса и пр.). Увеличение синтаксической «протяженности» и неопределенность значения позволяет использовать приемы скрытой негации при выстраивании ненасильственной или «уклончивой» коммуникации.

# КОГНИТИВНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА

## COGNITIVE LEXICAL SEMANTICS

---

*И. Л. Ашмарина*  
МГИМО МИД РФ  
*I. L. Ashmarina*  
MGIMO University

### УТОЧНИТЕЛЬНАЯ КОНСТРУКЦИЯ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ Ж. ФОКОНЬЕ И М. ТЕРНЕРА THE APPENDED MODIFIER WITHIN THE FRAMEWORK OF G. FAUCONNIER AND M. TURNER'S CONCEPTUAL INTEGRATION THEORY

**Abstract.** An English sentence can contain an appended (explanatory) modifier which specifies, particularizes or explains the preceding syntactic unit. The explanatory modifier is set off from the other sentence components by punctuation or prosodically. The present paper examines how the explanatory, particularizing meaning is construed in the sentence within the framework of G. Fauconnier and M. Turner's conceptual integration theory.

Уточнительная конструкция (УК) — это синтаксическое построение, состоящее из двух звеньев: уточняемого и следующего за ним уточнения. Как правило, оба элемента УК имеют «форму» члена предложения. Уточнение и уточняемое образуют в предложении внутрирядные отношения. Автор высказывания утверждает тождество денотатов обоих элементов УК и маркирует его просодически или пунктуационно. Благодаря маркированному тождеству получатель сообщения способен идентифицировать наличие уточнительного значения между элементами УК. Кроме того, уточнительное значение кодируется и декодируется на основе концептуальных связей между уточняемым и уточнением.

По М. В. Никитину, существуют два вида концептуальных связей — классификационная и импликационная. Для УК наиболее характерна классификационная связь сущностей, а именно родо-видовая: уточняемое представлено именем рода или класса, уточнение — именем вида или индивида, например:

(1) Doctors usually blamed the deaths on extreme allergic reaction to the stings of another kind of jellyfish, the Portuguese man-of-war (RD/F 71).

Звенья УК, по сути, представляют собой двойную номинацию сущности, признака или события. Необходимость двойной номинации может быть объяснена в терминах теории концептуальной интеграции, или блендинга. С точки зрения этой теории концепты из родового ментального пространства (домена) проецируются на ментальное пространство 1 и 2 (далее МП1 и МП2), и далее происходит выборочная проекция некоторых признаков в пространство-бленд, в результате чего спроецированные из двух ментальных пространств структуры соединяются в бленде и затем в нем происходит приращение смысла, т. е. появляется новая, эмергентная, структура.

Пример (1) может фигурировать в академическом или научно-популярном дискурсе. Назовем в нем уточняемое «another kind of jellyfish» репрезентантом МП1, «the Portuguese man-of-war» — репрезентантом МП2. Как можно заметить, первая номинация представляет собой репрезентацию родового домена, но с дополнительным признаком ANOTHER. Соответственно, в МП1 обнаруживаются концепты МНОЖЕСТВЕННОСТЬ, МНОГООБРАЗИЕ, ОДИН, кроме того есть и фоновый фрейм SUDDEN DEATH, присутствующий там благодаря контексту. МП1 И МП2 объединены одним родовым доменом JELLYFISH, в который входят такие элементы, как SEA ANIMAL, TRANSPARENT, SOFT, FLOATS ON TOP OF THE SEA, STINGS и др. МП2 содержит концепт, репрезентированный точным названием биологического вида. Однако то, что это название биологического вида, может ускользнуть от когнитивно неготового реципиента, поскольку в основе его лежит метафорическая номинация (португальский военный корабль → вид медузы). Иными словами, проекция общих для МП1 и МП2 элементов из родового домена не очевидна для получателя сообщения, поэтому говорящий прибегает к двойной номинации, чтобы подчеркнуть тождественность уточняемого и уточнения. При утверждении говорящим тождества при помощи просодии или пунктуации осуществляется, по Ж. Фоконье, симультанное конструирование значения (on-line construction of meaning): элементы из родового домена проецируются в МП1, а затем происходит междоменное картирование между МП1 и МП2. МП2, в свою очередь, представляет собой сложный бленд, возникший в результате метафорического переноса, но салиентными элементами в нем будут, скорее всего, DANGER, AGGRESSION, DEATH. Именно эти элементы и будут проецироваться в бленд. В результате соединения МП1 и МП2 возникает эмергентная структура, когнитивно доступная для реципиента сообщения. Она может быть вербализована так: *A soft transparent sea animal that floats on top of the sea whose*

*sting can cause death.* Так участники академического или научно-популярного дискурса конструируют значение и достигают понимания. Категоризация знания, в описанном выше случае, научного, становится наглядной, схваченной терминами.

Следует отметить, что значительное число УК создаются говорящим с целью профилировать в бледе элементы, позволяющие достичь определенных прагматических эффектов высказывания и осуществить определенную дискурсивную стратегию.

С. А. Панкратова  
СПбГИКиТ

S. A. Pankratova  
St. Petersburg State Institute of Film and Television

### КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ COGNITIVE-PRAGMATIC POTENTIAL OF A TECHNICAL METAPHOR

**Abstract.** The abstract of the conference report deals with the heuristic (inventive) potential of the most complete metaphorical sphere of the English language, i.e. the technical sphere, depicting a man as a sharp-witted flexible manufacturer of inventive ideas and hands-on solutions.

Технология (греч.: *techne* мастерство) подразумевает различные способы обработки сырья для выпускаемой продукции. Техника служит источником метафор уже начиная с XIX века: Ф. Гальтон в книге “Наследственный гений” (“Hereditary Genius”, 1869) теоретически (оговорился: не совсем гуманистически корректно) обосновывает целесообразность рождения только «качественных» личностей и высказывается против рождения «некачественных». Ф. Гальтон предлагал разработать специальные интеллектуальные тесты для отбора высокоодарённых мужчин и женщин для дальнейшей селекционной работы.

Бурное развитие техники в эпоху НТР пополняет запас технических метафор. В данный момент их насчитывается более ста, по подсчетам, не учитывающим словообразовательные дериваты. Фрейм технической области содержит слоты: 1) имя фрейма *mechanism*; 2) начало действия: *to click into gear, to gauge, to accumulate, to gear up*; 3) содержания действия: *to accelerate, to generate, to give vent to, to operate, to short-circuit*; 4) результата действия: *to corrode, to recharge, to shift gears, to switch over*; 5) признак действия: *automatic, charged, idle, mechanical, rusty, technical, well-oiled, working*; 6) место действия: *engine, mechanism*; 7) инструментарий: *outlet, safety valves* и 8) объекты действия: *friction, main-spring, nuts and bolts, wheels within wheels*. По нашим наблюдениям



практически все метафоры технической сферы несут позитивный эмоциональный заряд, за исключением метафор to corrode, rusty, idle. Во всех остальных случаях технические метафоры формируют образ хорошо отлаженного механизма, готового к производительному труду и, безусловно, подчиняющегося командам управления.

Когнитивно-семантический анализ позволил сформулировать целостную когнитивную модель «MIND > FACTORY» и ряд подчинённых ей концептуальных метафор, находящихся с центральной в гипо-гиперонимических отношениях с подчиненными ей прототипными метафорами: «METAPHORS > TOOLS OF THINKING», «IDEAS > SUBSTANCES (GLUE, STEEL)», «VIEWS > EDEFECTIVE (WARPED) OBJECTS», «DRAWBACKS > ROUGH EDGES», «CONFIDENCE > (UN)DENTED OBJECT», «WIT > SHARP/BLUNT OBJECT», «TO FIND A SOLUTION > TO FIX THINGS», «TO MAKE AN IDEA PERFECT > TO POLISH» и др.

Обобщенная когнитивная модель, сформированная нами на основе примеров технических метафор, рисует человека-творца: он «сплавляет» неоднородные мнения, «отсекает» сомнительные идеи, «отшлифовывает» недоработки, «производя» знание. Развёртывание образных схем технической метафоры позволяет осуществить комплексный перенос знаний на новые, малоизвестные фрагменты когнитивного поля человека. В силу этого техническая метафора обладает особой эвристической значимостью и информационной ёмкостью: I have a sharp wit. I give frank answers to blunt questions. I can be flexible and adjust to the situation. Things are not working well but I get it fixed. I chip away at defective ideas and break down warped ideas. I hammer out a clear-cut solution. It lacks polish. Despite the rough edges, I produce remarkable results. It is deeply engraved in the mind. I carve out a good reputation by working hard.

Для изучения метафорической системности мы обращаем особое внимание на комплексные метафоры. В реальности, в сфере коммуникации, не все возможные слоты задействуются носителями языка для метафорического описания концептов. Так, в следующем примере концептуальная метафора «MISERY > MAN-MADE THING» реализуется в развёрнутой образной схеме из 3-х элементов (man-made + to break + the chain), рисующей несчастье как крепкую, бесконечно долгую цепь, которую нужно разомкнуть. Ex.: "(...) She, even in her grief, was to blame for every **man-made** misery that landed on her kid sister and on all other children behind her. (...) Somebody had to stand up sometime to try to **break** the lousy **chain** of inherited habit that was imperiling them all." (Heller, 2004).

Мы изучаем метафоризацию в ее системном ключе и убеждены, что метафорическая системность вносит ясность в категоризацию. Разработанная нами теория эвристического потенциала постулирует, что установление совокупности признаков помогает выделить непознанные

«белые пятна» и точки роста в постижении предмета, установить не реализованные концептуальные возможности, ранее скрытые аргументы и контраргументы (Панкратова, 2014). Интерпретация переносных значений на базе образа первичного значения и окружающего контекста осуществляется с различной степенью полноты, развёрнутости и логичности и ведет к ценным с когнитивной точки зрения выводам.

*А. В. Певнев*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. V. Pevnevets*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ SEMANTIC FEATURES OF ENGLISH VERBS**

**Abstract.** The paper offers information about verbal semantics at the level of language system where the meaning of a verb functions as a “frame” — a complex structure of nodes, slots and relations. The conception of the frame notion is complemented by that of “basic image schemas” that allegedly underlie the systemic meanings of verbs.

Исследование глагольной семантики в лексико-грамматическом аспекте подразумевает изучение того, что слово означает. Грамматическое значение глагола (выражение действия) — это своеобразный динамический признак, развивающийся во времени.

На уровне системы языка значение глагола функционирует в виде фрейма как некой единой схематизации стереотипных ситуаций, которая обычно организует большие объемы информации: фреймы мотивируют и взаимно структурируют группы слов.

Фрейм обладает многоуровневой структурой узлов и отношений. Вершинные уровни фрейма фиксированы и соответствуют условиям, всегда справедливым по отношению к данной ситуации. Нижние уровни — это терминальные узлы или слоты, которые указывают на условия активации фрейма.

Существует концепция Филлмора, согласно которой значение глагола в системе языковых знаний представлено в виде схемы ситуации. Вместе с тем, основная функция схем как структур знания состоит в упорядочивании входящей и исходящей информации. Они соотносят конкретные действия с их ментальными репрезентациями.

Глаголы также способны обозначать признаки широкого временного спектра: от «постоянных, стабильных, характерных, устойчиво-сущностных до кратковременных, случайно-преходящих, временных, сущностно-непоказательных». Е. С. Кубрякова считает, что когнитивным основанием гла-

гола является некое изображение, которое соответствует представлению о меняющемся во времени соотносительном расположении объектов.

Идея изображения некоторого визуального образа в основе системного значения глагола представляется важной, поскольку, прежде всего, соответствует результатам, полученным когнитивистами при исследовании принципов функционирования сознания. Так, согласно биокогнитивной концепции языка, на основе чувственной (феноменологической) информации в результате классификации и категоризации формируется структуральное знание о мире, т. е. различные когнитивные структуры, включающие, в том числе и значения слов в системе языка как абстрактные однозначные инварианты их содержания. При этом первичные наглядные образы не исчезают и не стираются, а сохраняются в этих значениях, постоянно и зачастую неосознанно ассоциируясь с ними.

Значение глагола членится на достаточно определенные, иерархически организованные семантические компоненты. В основе когнитивной модели находится наглядный образ ситуации или события, воспринятый носителем языка. Таким образом, в результате обработки чувственной информации в системе языка ей начинает соответствовать не схема или фрейм, а другая когнитивная единица, имеющая не линейную, а иерархическую структуру, включающую в себя само действие и его связи с предметами и лицами, это действие производящими. Представляется, что глагольное значение, его инвариант, «сжатый» до формата пропозиции, хранится в долговременной памяти. На основе метонимии он репрезентирует всю ситуацию, используя языковую личность в процессе формирования задуманных актуальных значений глагола и сигнализируя о них ее собеседнику посредством определенным образом организованного контекста.

*С. А. Песина  
СПбГУП*

*S. A. Pesina*

*Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences*

## **КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНВАРИАНТНОСТИ COGNITIVE STUDIES INVARIANCE**

**Abstract.** Linguistic investigations, especially in recent years, indicate that existence of the invariant meaning is considered acceptable as it is expected to facilitate concepts perception. Linguistic invariants include abstract components as a result of interpretation of the words on a new, higher level of generalization. The functioning of lexical invariants is demonstrated by the component analysis of a polysemous word “key”.

Мы понимаем *семантический инвариант* как абстрактную языковую сущность, включающую совокупность семантических компонентов, кото-

рые в одной из своих конфигураций лежат в основе всех или ряда значений, составляющих семантическую структуру слова в соответствии с интуицией среднего носителя языка. Понятие инварианта противопоставлено понятию варианта как конкретной реализации языковой единицы, и данное противопоставление соотносимо с дихотомией «язык — речь»: инвариант есть единица языка, а вариант — конкретная реализация в речи.

Теория инвариантов имеет большое значение для когнитивистики, углубляя и конкретизируя теорию отражения. Выделяя лексический инвариант большой группы объектов, мы приходим к абстракции — собирательному понятию, охватывающему всю группу объектов в целом. Так, объекты (значения), составляющие класс (многозначное слово) и являющиеся вариантами по отношению к инварианту (понятию о многозначном слове в целом), несут в себе одновременно черты общего и отдельного, т. е. характерного только для данного объекта. Иначе говоря, объекты объединяются в класс благодаря существованию общих черт и различаются дифференциальными компонентами.

В качестве иллюстрации функционирования семантического инварианта представим эмпирический анализ многозначного английского слова *key* (известно, что слово «ключ» всегда являлось классическим примером омонимии). Так, первое номинативно-непроизводное значение этого слова формулируется на основе дефиниций словарей с использованием принципа частотности семантических компонентов: «*a piece of metal, specially shaped, used for opening or closing a lock*».

Далее предполагается анализ метафорических значений, когда номинативные процессы продолжаются в сфере сравнений. В метафорах отражается уподобление внешнему виду и функции ключа. Так, метафора «*an indehiscent, one-seeded fruit furnished with a wing, as the fruit of the ash and maple; a samara; called also key fruit*» передает понятие об особой разновидности семян дерева (ясеня, клена) по внешнему виду напоминающей ключ *key* (1). В основе метафоры «*a pin, bolt, or wedge inserted between other pieces, or fitting into a hole or space designed for it, so as to lock parts together*» лежит функция скрепления, поскольку имеется в виду определенный ряд деталей, типа шпльнта, клина, шпонки и т. д., схожих с ключом по функции и внешнему виду. Данные фиксаторы используются для скрепления деталей между собой, предотвращая их движение.

В ходе дальнейшего анализа метафор была выявлена группа значений, основанная на семантическом компоненте *initiating a work* (например, метафора «*any instrument that is rotated to operate a valve, clock winding mechanism*»), передающая понятие об инструменте, который приводит в действие часовой механизм или клапан. Метафора «*a piece of information used to encode or decode a message or messages*» основана на функции

ключа открывать/закрывать доступ к чему-либо. Шифр является своего рода ключом, открывающим доступ к зашифрованной информации. То же относится и метафоре «a password restricting a ccess to an IRC channel», в основе которой лежит функция «открывать доступ к закрытой информации».

Приведем следующий прототипический компонент (*providing understanding/explanation*), на котором базируется целая группа метафорических значений: «**a list of the signs, colours etc. used on a map or technical drawing etc. that explains what they mean**». Оно передает понятие о символах, используемых на карте и их возможной расшифровке. Метафора **a determining factor in accomplishing or achieving something** передает понятие о чем-то главном в достижении успеха.

Итак, проведенный анализ структуры существительного *key* позволил прийти к выводу о том, что они мотивированы как первым значением, так и выделенными в ходе анализа инвариантными признаками, которые можно разделить на пять кластеров: 1) *preventing prom moving*; 2) *initiating work*; 3) *providing/preventing access to some information*; 4) *providing explanation/understanding*; 5) *something of primary importance*.

Можно далее сформулировать Лексический инвариант слова *key*, то есть его системное значение: ***something like a key (preventing from moving, providing/preventing access to some information, providing explanation/understanding, initiating work, of primary importance/specific to smth)***.

Как можно видеть, полученные в ходе компонентного анализа лексические инварианты лишены каких-либо компонентов субъективного характера. Максимальное абстрагирование от деталей позволило выделить самые существенные его компоненты общего характера, фактически покрывающие семантику всех значений анализируемых слов.

*О. В. Романова*  
*СПбГЭУ*

*O. V. Romanova*  
*Saint Petersburg State University of Economics*

## **КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ ГЛАГОЛОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ON THE COGNITIVE BASIS OF METAPHORIZATION OF PHYSICAL MANIPULATION VERBS**

**Abstract.** The current paper focuses on the cognitive roots underlying the metaphorical usage of some verbs of physical manipulation — *squeeze, extract, wring, screw, tear, twist, drag*. The author also points out the linguistic factors which

determine a new interpretation of the above-listed verbs and which are crucial to (semantically) categorizing them as verbs of 'coercive meaning'.

Возможность метафоризации ряда глаголов, по мнению Д. Н. Шмелёва, обусловлена их способностью допускать своеобразное «освобождение» семантической темы (основного элемента значения слова) от более специальных семантических признаков, которые при прямом употреблении слова и определяют его смысловую специфику. Эти признаки, однако, не исключаются полностью, а лишь «отступают на задний план», как бы трансформируясь в экспрессивно-стилистический фон, на котором выступает новое значение.

Английские глаголы физического воздействия *squeeze*, *extract*, *wring*, *screw*, *tear*, *twist*, *drag* (*I screwed the bolt into the post*; *A woman was dragging her suitcase up the stairs*) способны выступать в качестве метафорических номинаций интенсивного психологического, или принудительного, воздействия (термин «принудительное воздействие» употребляется нами вслед за В. И. Карасиком: Карасик В. И. Язык социального статуса. — М.: Гнозис, 2002). При передаче целенаправленного физического воздействия одушевлённого субъекта на неодушевлённый объект рассматриваемые единицы категоризируются как каузативно-акциональные глаголы, поскольку имплицитно подразумевают изменение объектом своего состояния (формы, положения в пространстве) в результате каких-либо действий со стороны субъекта. Субъект, таким образом, характеризуется признаками *одушевлённость*, *активность*, *волитивность*, *приложение силы или энергии*, *контролируемость*, *каузативность*, объектно-ориентированными признаками выступают *неодушевленность*, *инактивность*, *изменяемость* (включая *перемещение в пространстве*) (см. работы Болдырева Н. Н.). Когнитивный сценарий, лежащий в основе дальнейшего развития семантической структуры глаголов *squeeze*, *extract*, *wring*, *screw*, *tear*, *twist*, *drag*, можно представить следующим набором признаков: 1) субъект воздействия производит некоторые монотонные или резкие, интенсивные, однократные или повторяющиеся действия (тянет, тащит, сжимает, надавливает, поворачивает, рвет/вырывает и т. п. что-либо) — например, глагол *screw* содержит сему 'вращательное движение' и, как его результат, 'укрепление, закрепление в определённом месте', что метафорически осмысливается как ограничение воли объекта, лишение его свободы выбора; 2) субъект воздействует тем самым на объект и обнаруживает свою силу; 3) субъект зачастую вынужден преодолевать какие-либо препятствия (твёрдость, прочность, тяжесть и пр. свойства неодушевленного объекта); 4) в результате воздействия неодушевленный объект меняет свою форму, положение, утрачивает какие-либо функции и пр. Указанные параметры денотативной ситуации, будучи «спроецированными»

на сферу социального пространства, способствуют в совокупности формированию переносного значения, основанного на метафорическом уподоблении усилий, затрачиваемых человеком в процессе воздействия, и переосмыслении перечисленных выше объектно-ориентированных признаков. При этом важно отметить, что актуализация конечного значения глагола на функциональном уровне обусловлена синкретичным действием ряда факторов, к которым относятся реализация определенного синтагматического потенциала глагола (*V + something + out of/ from + somebody*), семантика актантов и грамматической структуры в целом, более широкий контекст. Так, сравним предложения: А) *After she had squeezed blood out of me and squirted it into little bottles, she said 'Thank you very much' [BNC]* и В) *Councils will want to squeeze as much money out of taxpayers as they can' [EOLD]*, можно сделать вывод о том, что только в В) возможное событие интерпретируется говорящим как ситуация принудительного воздействия. Экспликация тех или иных аспектов данной ситуации детерминируется семантикой актантов глагола, значением единиц, после которых исследуемые глаголы выступают в функции предикатных актантов, грамматической формой глагола, общим контекстом (*For what was there that they had not screwed out of him under the torture? [Orwell]* — *принуждение с применением физической силы*; *Buyers use different ruses to wring free credit out of their suppliers [CCED]* — *манулятивный характер воздействия*; *She was squeezing out the things I'd told her in the same way you might squeeze water from a sponge [Golden]* — *интенсивность и продолжительность воздействия*).

Метафорические глагольные номинации принудительного воздействия ярко и экспрессивно передают эмоциональное переживание и оценку некоторого межличностного взаимодействия, выявляя наиболее когнитивно значимые для интерпретирующего субъекта параметры.

*T. С. Росянова*  
*СПбГЭУ*

*T. S. Rosyanova*  
*StPbSUE*

**ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ ПАРНЫХ КОНТРАГЕНТОВ  
В АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ  
TERMINOLOGICAL NOMINATION OF CONTRAGENTS  
IN ENGLISH ECONOMIC TERMINOLOGY**

**Abstract.** In cognitive studies of terminology there is a trend to focus on the terminological nomination of professionals. The article deals with an interesting phenomenon of oppositions formed by the means of suffixes –ER/-OR and –EE.

Профессиональная языковая личность представляет собой малоизученный лингвистический объект, поскольку отечественными учеными проделана работа по анализу профессиональной языковой личности только лишь отдельных сфер деятельности. Настоящая работа призвана дополнить пока еще не полную картину номинации профессиональных деятелей в сфере экономики.

Суффиксальное образование существительных со значением лица активно действует в терминологиях и производные с суффиксом -ER/OR составляют значительную часть наименований лиц по профессии. Терминологическая номинация, определяющая взаимные экономические отношения контрагентов, основывается на парной корреляции суффиксов -ER/OR и -EE, которые присоединяются к одной и той же производящей основе. Частотной парой являются термины, номинирующие работодателя и сотрудника: *employer/employee*. Приведем примеры терминов менее известных парных контрагентов, которыми могут быть как физические, так и юридические лица:

*Alienor-alienee*

*Lessor-lessee*

*Contractor-contractee*

*Licensor-licensee*

*Franchisor-franchisee*

*Patentor-patentee*

*Grantor-grantee*

*Trustor-trustee*

Феномен терминологии парных контрагентов для сферы профессиональных деятелей представляется особенно интересным, поскольку семантика данных терминов подразумевает противопоставление по признаку активности-пассивности, и в то же время неразрывность, взаимозависимость и взаимообусловленность.

*A. B. Сидоров*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. V. Sidorov*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О ДЕСКРИПТИВНОЙ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ СЕМАНТИКЕ АНГЛЯЗЫЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПСЕВДОНИМОВ ON REFERENTIAL AND FEATURE SEMANTICS OF ENGLISH LITERARY PSEUDONYMS**

**Abstract.** The synopsis focuses on the heuristic potentialities of the onomasiological (referential) approach to the study of English literary pseudonyms intended to complement the semasiological (feature semantic) analysis commonly applied to them.

Псевдонимы как единицы вторичной номинации являются одним из наиболее экономичных и в то же время емких средств воплощения коммуникативного намерения писателя. Учитывая тот факт, что основу ука-



занных ономастических единиц формируют не только имена собственные, но и широкий спектр апеллятивов и апеллятивных комплексов, возникает вопрос о том, на каких теоретических основаниях строится употребление последних в контексте линвокреативной деятельности англоязычных писателей.

Согласно положениям структурной семантики полнозначные слова наделены контенсиональным значением, которое характеризуется наличием ядра (интенсионала), содержащего совокупность обязательных признаков классовой или категориальной принадлежности, и периферией (импликационала), состоящей из дополнительных необязательных признаков — они очерчивают область того, с чем может быть связано то или иное понятие (например, интенсионал слова «осень» — время года с сентября по ноябрь, а в его импликационал входят такие признаки, как «оппадают листья», «Бабье лето», «идут затяжные дожди» и т. д.). Данная терминологическая стратификация отражает суть семасиологического подхода к изучению апеллятивов. Однако тот факт, что последние могут формировать основу псевдонимов, служит основанием и для проведения ономасиологического исследования, которое сводится к анализу того, как англоязычные писатели используют механизмы референции, отождествляя себя с определенным существом, предметом, явлением или абстрактным понятием (например, Jackdaw — Wilfred Whitte, Corduroy — John Gibson Lockhart, Candlelight — Dame Edith Louisa Sitwell).

Теоретической базой ономасиологического анализа может служить классификация типов референции Е. В. Падучевой (а именно: субстантивные, предикатные и автонимные употребления именных групп (ИГ)), которая экстраполируется на англоязычные писательские псевдонимы с целью определения денотативного статуса лежащих в их основе ИГ. К примеру, псевдоним Даниеля Дефо The Author of the “True-born Englishman” может представлять собой определенную или слабоопределенную референтную ИГ (как виды субстантивных употреблений) в зависимости от того, что известно читателю о писателе. Показательно, что многие английские писатели используют в качестве псевдонимов нереферентные ИГ, имеющие статус родовых (a Grandfather — Wilfrid Meynell) и атрибутивных (One Who Has Known Them Both — Frederick Hardman). Соответственно, встает вопрос о мотивах и целях такой самоидентификации и самопрезентации, раскрыть которые помогает не только обращение к «культурно-историческому и биографическому контексту» (Ю. И. Левин), но и исследование механизмов референции.

# ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ДИДАКТИКА ПЕРЕВОДА

## THEORY, PRACTICE AND DIDACTICS OF TRANSLATION

---

*А. И. Балабан*

*СПбГУ*

*A. I. Balaban*

*St. Petersburg State University*

*Е. А. Кондратьева*

*СПбГУ, ПГУПС Императора Александра I*

*E. A. Kondrateva*

*St. Petersburg State University, Emperor Alexander I*

*St. Petersburg State Transport University*

*М. М. Мазняк*

*СПбГУ*

*M. M. Mazniak*

*St. Petersburg State University*

**«СЛОЖНЫЙ СЛУЧАЙ» СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ:  
СТИХОТВОРЕНИЯ ВАЛЕРИ РУЗО В ПЕРЕВОДЕ ЕКАТЕРИНЫ КОНДРАТЬЕВОЙ  
A “COMPLEX CASE” OF CONTEMPORARY POETRY:  
POEMS BY VALÉRIE ROUZEAU TRANSLATED FROM FRENCH INTO RUSSIAN  
BY EKATERINA KONDRATEVA**

**Abstract.** A contemporary French poet Valérie Rouzeau uses a new “semantic” manner of writing. Translating such poetry could seem impossible through the opacity of word usage; still the present paper tries to show the results of this work provided by the translator.

Наша современница, Валери Рузо (род.1967), французская поэтесса, лауреат премии Тристана Тцара (2002 год) и премии Аполлинера (2012 год), обладает поистине уникальным «голосом» в контексте современной поэзии. Многочисленные французские критики отмечают новизну ее творческой манеры, жизненную силу ее строк, отсутствие сходства с другими авторами, которые, казалось бы, работают в том же ключе.

Поэзия Рузо избегает расхожих определений. Находясь на стыке разнообразных течений, она лишь напоминает их по форме, но подчиняет своей собственной логике. Ее стихи заимствуют формальный принцип

«лингвистической поэзии» (language writing): в ней предметом и средством поэтического высказывания является само слово, почти не отсылающее к внешнему означающему, не опирающееся на некий план реальности, который бы оно описывало. Однако в случае поэзии Валери Рузо, связь с реальностью, насущностью жизни в поэтическом высказывании не утрачена. Напротив, лишенное миметического начала слово характеризуется особой напряженностью, оно наделено коммуникативной функцией (впервые она проявилась в сборнике *Par Revoir*, посвященном памяти отца поэтессы: попытки обрести связь с покинутым миром человеком выливаются в сотворение нового языка, эмоциональность и взволнованность которого достигаются непривычными средствами). Поэзию Рузо можно назвать «семантической» — само слово, сам прием компенсаторно вбирает в себя смысл, похищенный у реальности. Тексты поэтессы, как правило, записаны в строчку — проявляется прием «семантического чайнворда» — каждый элемент образует связи с предыдущим и последующим элементом, реализуя таким образом множественность смыслов. Причем речь идет даже не столько о полисемии, сколько о формировании некоего общего объемного значения элементов. К тому же, на семантику лексических единиц в поэзии Рузо оказывают влияние иностранные языки, которыми владеет поэтесса и которые использует, чаще всего, на уровне этимологии слов (здесь и прародительница французского языка латынь, и родственный ему испанский язык, и английский, связанный с французским языком общей латинской базой). При переводе подобной поэзии на иностранный язык необходимо учитывать адекватность, прежде всего, используемых приемов — с целью достижения того же эффекта, который присутствует в исходном языке.

Попытки перевода поэзии Рузо на русский язык были осуществлены Екатериной Кондратьевой (публикации стихотворных подборок из книги Рузо «*Va OÙ*» в журнале «Воздух» (№ 2–3, 2011), «Синь апельсина» (№ 4, 2013) и альманахе «Чувства без границ» (№21, 2013). Главное условие адекватности перевода — необходимость соблюдения требований исходного текста, осуществимая двумя противоположными способами:

1. Создание «физически осязаемого» переосмысленного слова — перевод предполагает максимальное сохранение авторского замысла средствами языка, на котором осуществлен перевод: это: а) сохранение синтаксической перестановки; б) сохранение слова с реализацией его этимологии, как истинной, так и ложной; в) полисемия на уровне синтаксиса или фразеологической единицы; г) реализация значения группы слов, на первый взгляд использующихся в фонетических целях.

2. Передача культурного кода — зачастую на другом материале, нежели в оригинальном тексте. Здесь возможно привнесение своего

материала с целью сохранения цельности образа и его воздействия на читателя.

Итак, многомерная поэзия требует и многомерного перевода — частую многовариантного, ибо возможны как изменения уже сделанных переводов, так и добавления новых текстов, мало похожих на предыдущие.

*Е. А. Беккер*  
*СПбГУ*

*E. A. Bekker*  
*Saint-Petersburg State University*

### **ОДОНИМИЧЕСКАЯ НОМЕНКЛАТУРА В ХОРВАТКОМ ЯЗЫКЕ** **URBAN PLACE NAMES IN THE CROATIAN LANGUAGE**

**Abstract.** This paper examines the urban place names in the Croatian language, the ways of translating them into Russian and some problems, which they cause while teaching Croatian as a foreign language.

Перевод топонимов — достаточно популярная и исследованная тема в филологии, но перевод самого слова «улица» и других синонимов этого понятия нередко вызывает массу вопросов. С одной стороны, эквиваленты понятиям «улица», «площадь», «аллея» существуют, по крайней мере, во всех европейских языках, что облегчает ситуацию для переводчика или человека, изучающего иностранный язык. Но, с другой стороны, в разных языках есть свои синонимы слову «улица», и таким синонимам часто чрезвычайно трудно подобрать адекватный перевод.

В разных уголках одной страны могут встречаться различные лексемы-синонимы. Так, в Хорватии в Загребе встречаются такие слова, называющие «улицу», каких нет в Сплите, Задаре и других далматинских городах. Данное явление связано с исторической и политической судьбой региона, влиянием соседних культур, историческими законами о языках, историей заселения региона, способом организации городского пространства, рельефом и ландшафтом.

В преподавании хорватского языка как иностранного часто возникают трудности при переводе хорватской одонимии. Перевод названий довольно полно описан в специальной литературе, но перевод номенклатуры, то есть синонимов слова «улицы», всё ещё не является чётко обозначенным, и лексикографически он также не определён.

Выделение улиц и площадей (*ulice, trgovi*) в городском пространстве обусловлено правовыми и административными предпосылками. Таким образом, под «улицей» или «площадью» подразумевается любое город-

ское общественное пространство, имеющее название, описанное картографически и ограниченное чем-либо; такое пространство можно обозначить более широким или более узким понятием: *cesta, avenija, aleja, park, perivoj, prolaz, prilaz, magistrala, šetalište, stube, obala, uvala, odvojak, put, poljana, gat, stubište, obronak, brijeg, zavoj, dol, prečac, vidikovac*.

Если говорить об истории развития городского пространства в Хорватии, то следует заметить, что изначально не существовало слова «улица» в современном её понимании. При наличии проходов (проездов) и дорог, в XIV веке, всё ещё не было улиц.

Сегодня улицы населённых пунктов Хорватии называются по-разному. Наряду с лексемой *ulica* можно также встретить *cesta, put, prolaz, prilaz, šetalište*. Все они обозначают некую «улицу», вдоль которой располагаются жилые дома и другие здания, на них разрешено движение автомобилей и вдоль них часто передвигаются пешеходы.

Среди наиболее встречаемых лексем, вызывающих трудности в переводе на русский язык, можно назвать *put, cesta, magistrala, avenija, aleja, šetalište, prolaz, prilaz*. Кроме того, следует отметить, что в хорватском языке принято опускать апеллятив *ulica*, поэтому в картах страны и официальных документах название улицы будет содержать только имя собственное без самой лексемы *ulica*. При этом в названиях улиц ещё можно встретить такие слова как *vrh, dol, naselje, breg, brijeg*, которые сейчас являются частью имени собственного и переводятся на иностранные языки исходя из этого факта.

Н. А. Бондарева, Е. Е. Петрова  
СПбГУ

N. A. Bondareva, E. E. Petrova  
Saint-Petersburg State University

## КОНВЕНЦИИ КАК ОСОБЫЙ ТИП ДОКУМЕНТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ CONVENTIONS AS A SPECIAL TYPE OF DOCUMENT IN TRANSLATION

**Abstract.** The authors describe the convention as a specific type of text and discuss it in the context of translation.

Известно, что двуязычные словари содержат информацию, помогающую переводить не только слова и фразы, но и конвенции. Конвенция — это одна из форм международных договорных актов разного содержания и характера. Очень сложно выделить определенные черты, которые характеризуют соглашения данного типа из-за неоднозначности международной практики в мире. Часто название какого-либо соглашения объясняется исключительно предпочтением дипломатов. Например,

соглашения об арбитраже, о выдаче преступника, торговые соглашения могут быть одинаковыми по своей форме и называться то договором, то конвенцией (Дипломатический словарь /ред.: Вышинский А. Я., Лозовский С. А. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1948, 1950).

Термин “конвенция” обычно не применяется к соглашениям о заключении мира, а также к небольшим соглашениям по отдельным второстепенным вопросам. Следует учесть, что французский термин “convention” (точный перевод “соглашение”) является более общим понятием, чем русский термин “конвенция”, специфически связанный с представлением о юридических, технических вопросах. Ввиду этого при переводе слова convention на русский язык пользуются в зависимости от содержания акта термины “конвенция” или соглашение”. Что касается русского термина “соглашение”, то он соответствует французским: “arrangement, accord”, если только не употребляется в общем понятии договорного акта.

В определенной ситуации хороший двуязычный словарь мог бы помочь пользователю выбрать подходящий язык для перевода конвенции. Переводческие стратегии, выбранные лексикографами, не используются одинаково для создания возможного адекватного перевода конвенций. Лексикографы выбирают такие стратегии перевода, которые ориентированы на источник и цель перевода и должны быть аккуратны в выборе эквивалентов и перевода, адресованных аннотациям, словосочетаниям и фразам. Успешный перевод не нарушает нормы обоих языков и рассматривает язык конвенций как особый тип документа.

Возможно, необходимо показать, как переводить конвенции, как особый тип документа в соответствии с переводческой стратегией, ориентированной на источник и цель. Основные примеры имеют отношение к текстовым конвенциям в юридическом языке и двуязычных юридических словарях.

Конвенции, относящиеся к системе знаний, объединенные в юридический текст, могут отличаться в языке оригинала и языке перевода. Так, например, компаративное исследование американских ученых показало, что первоначальные американские и немецкие контракты определено длиннее, чем последующие (Hill, King:2004). Это происходит потому, что в США в сделках реже применяется статутное контрактное право. Юридическая система США не универсальна, так как имеет пятьдесят государственных статутот и общее право. Некоторые штаты, такие как Луизиана, Калифорния и некоторые Западные штаты более ориентированы на кодекс, в то время как другие штаты регулируются только определенными типами договора по статуту (Ibidem).

Выводы, сделанные учеными Хилл и Кинг, могут быть распространены и на российские контракты, которые фактически похожи на немецкие контракты. Россия имеет гражданскую юридическую систему с единой юрисдикцией; при составлении контрактов руководствуются гражданским кодексом и, следовательно, они показывают высокую степень интертекстуальности. Кроме того контрактное право имеет форму определений и уточнения стандартных юридических понятий. Контракты содержат большое количество информации, подробных определений и синонимов.

Юристы США пытаются составлять независимые контракты очень осмотрительно, чтобы впоследствии иметь возможность оспорить их в суде разных штатах.

С учетом вышесказанного, подробный американский контракт, переведенный на русский язык, будет легче понят, чем краткий (сжатый) российский контракт, переведенный на английский язык.

Стоит подчеркнуть, что юридический текст содержит подсказки и информацию необходимую для реципиентов языка оригинала для детального понимания. Задача переводчика гарантировать, чтобы подсказки языка перевода были соответствующими для реципиентов языка перевода, то есть, чтобы они создавали тот же самый юридический эффект как и подсказки языка оригинала.

*А. В. Бондаревская, Т. А. Винникова*  
*Санкт-Петербургский горный университет*  
*A. V. Bondarevskaia, T. A. Vinnikova*  
*Saint-Petersburg Mining University*

## **ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ ПРЕССЫ И ЕЕ ПЕРЕВОД** **EVALUATIVE WORDS OF THE PRINTED PRESS** **AND THEIR TRANSLATION**

**Abstract.** The conference paper describes evaluative words of the modern printed press and the ways of their translation.

Любая коммуникация сопровождается формированием определенной оценочной рамки. Средства массовой информации являются не только источником информации, но и ресурсом формирования оценочного отношения к событиям. В этой связи коммуникативно адекватная передача оценочных значений при переводе приобретает особую значимость.

За основу исследования были взяты 3 типа текстов: публицистический, новостной и текст-интервью.

Оценочность может градуироваться — усиливаться или ослабляться. Градация оценки в оригинальном тексте и в переводе может не совпадать:

Europe still *doesn't properly support linguistic exchanges, academic exchanges and exchanges among high-school pupils.*

Европа по-прежнему *очень робко осваивает такие области, как обмены с целью изучения языка, студенческие и школьные обмены.*

При переводе теряется экспрессивность, сопряженная с оценкой. Это является своего рода смягчением оценки, нивелированием критической направленности высказывания.

Для правильного понимания оценочной лексики очень важен контекст, поскольку под его влиянием лексические средства могут становиться оценочными и/или менять знак оценки. Информема под влиянием контекста может перейти в речевую прагмему, меняя тип информации:

*An international education scam that targets foreign students who come to study in the capital has been exposed by a BBC London investigation.*

*Мошенническая схема, жертвой которой становятся иностранцы, едущие за образованием в Лондон, раскрыта журналистами Би-би-си.*

Переводчик использует прием конкретизации, т. к. исходная единица обладает высокой степенью информационной неопределенности и в значительной мере зависит от контекста, поэтому переводится не столько само слово, сколько конкретный вариант его значения в определенном контексте. Смысловое развитие при переводе привносит элемент негативной оценки, который отсутствует в исходном тексте, так как слово *target* нейтрально в оценочном плане. Таким образом, усиливается и экспрессивность. В этом примере мы можем также наблюдать переход информемы в речевую прагмему за счет ее переосмысления в данном контексте.

Важную роль в формировании оценочной лексики играет *модальность*, как объективная, так и субъективная; она выступает как существенный и конструктивный признак каждого высказывания и выражается в нем определенным образом. Модальность слабо выражена в новостных текстах:

EMI set to *cut up* to 2,000 jobs.

EMI планирует *сократить* до 2000 рабочих мест.

Данная языковая прагмема терминологична, поэтому передается калькированием.



## **РОЛЬ ПЕРЕВОДЧИКА В ОПТИМИЗАЦИИ ПОИСКОВОЙ СИСТЕМЫ** **THE ROLE OF THE TRANSLATOR IN SEARCH ENGINE OPTIMIZATION**

**Abstract.** The paper reveals the basic things which the translator needs to know in regards to search engine optimization. The article describes all the methods the translator uses to ensure the visibility of the website and its content on search engine results page.

Переводчик, работающий с онлайн — контентом, должен быть знаком с оптимизацией поисковой системы (SEO — search engine optimization). SEO представляет собой совокупность методов, используемых для улучшения рейтинга, который присваивается веб-сайту системой оценки страниц поисковой системы. Чем ближе веб-сайт находится к началу страницы результатов поиска, тем больше шансов, что пользователь, совершающий поиск, перейдет по ссылке на сайт. Многие компании придают большое значение своему рейтингу в поисковых системах, так как переход по ссылке впоследствии может превратиться в продажу.

Рейтинг веб-сайта зависит от многих его характеристик, но следует помнить, что оптимизация поисковой системы имеет непосредственное отношение к качеству. Поисковые системы работают лучше, если переводчик сообщает о соотносимом, уникальном контенте и представляет подробную машиночитаемую информацию о сайте. Для того чтобы поисковые системы работали лучше, необходимо оптимизировать для них сайт.

Существует необоснованное предположение о том, что SEO является ограничением для переводчика: оптимизация поисковой системы не позволяет составлять максимально красивые и удобочитаемые тексты. Однако грубая поисковая оптимизация зачастую осуществляется людьми, которые не являются носителями используемого в системе языка. С помощью различных методик SEO переводчик может составлять очень живые тексты, позволяющие значительно улучшить алгоритм взаимодействия с пользователем.

Заказчик, который оптимизировал свой сайт на исходном языке, располагает списком ключевых слов и фраз, которые пользуются популярностью у пользователей. Переводчик может локализовать этот список, сопоставив его со списком часто используемых поисковых слов на целевом языке. Чтобы сделать это, необходимо перевести список ключевых слов, применив такие инструменты, как, например, Google AdWords или Yandex Wordstat. Это позволит переводчику понять, пользу-

ются ли клиенты такими ключевыми словами при поиске на целевом языке. Если пользователи не используют предоставленными заказчиком ключевыми словами и фразами, то переводчик может подобрать другие слова, которые часто вводятся во время поиска.

Метаданные веб-страницы являются критически важной составляющей оптимизации поисковой системы. Эта часть страницы зачастую видна только программному обеспечению, которое выполняет функцию веб-индексирования и содержит общее описание страницы, а также фоновую информацию о ней. На каждой странице метаданных есть по несколько элементов, на которые переводчику стоит обратить особое внимание: название и описание веб-страницы. Название — это строка текста, которая называет каждую вкладку браузера, а также появляется вместе с описанием страницы в результатах поиска. Таким образом, текст описания веб-страницы должен быть четким, кратким и информативным.

Переводчику необходимо также изучить верхние колонтитулы каждой страницы. В HTML — файле вложенные теги, например `<h1>`, `<h2>` и т. п., очень важны для оптимизации веб — сайта, поскольку позволяют «продвинуть» текст как для людей, так и для ПО веб-индексации, поэтому любым ключевым словам, которые находятся в этих тегах, будет придаваться особое значение.

Максимальное количество изображений веб-сайта должно содержать так называемый «замещающий текст». Включение переводчиком релевантно ключевых слов в «замещающий текст» позволит пользователю легко найти как изображение, так и веб-сайт.

Таким образом, при переводе контента веб-сайта переводчик должен стремиться создать уникальный текст, который будет соответствовать всем требованиям поисковой оптимизации.

*А. М. Геращенко*

*Кубанский государственный технологический университет*

*A. M. Gerashchenko*

*Kuban State Technological University*

**GOOGLE ПЕРЕВОДЧИК КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПЕРЕВОДА  
ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК  
GOOGLE TRANSLATE AS A TOOL FOR TRANSLATION  
OF THE RUSSIAN VERB TENSE FORMS INTO ENGLISH**

**Abstract.** In the paper the author discusses the quality of the automated translation of the verb tense forms from Russian into English provided by Google Translate.

В качестве инструментов автоматического перевода активно используются такие веб-службы, как Google Переводчик (Google Translate, URL:

<https://translate.google.com>). Однако качество полученного перевода следует контролировать. Так, при переводе с русского языка на английский нужно обращать особое внимание на правильность передачи значений видовременных форм.

С целью анализа качества перевода видовременных форм русского глагола в Google Переводчике был выполнен перевод форм настоящего, прошедшего и будущего времен глагола несовершенного вида *делать* и глагола совершенного вида *сделать* в третьем лице единственного числа с на английский язык и были получены следующие результаты: *делает* → *does*, *делал* → *did*, *сделал* → *did*, *будет делать* → *will do*, *сделает* → *will make*. Аналогичные результаты были получены для этих глаголов в составе предложений: «Он (делать/сделать) это» с глаголом «делать/сделать» в соответствующих видовременных формах (*Он делает это.* → *He does it.* *Он делал это.* → *He did it.* *Он сделал это.* → *He did it.* *Он будет делать это.* → *He will do it.* *Он сделает это.* → *He will do it.*). Хотя полученные англоязычные предложения являются грамматически правильными, нужно отметить, что в них использован только простой (Simple) вид английского глагола в настоящем (Present), прошедшем (Past) и будущем (Future — но не Future in the Past!) временах — без применения продолженного (Continuous) вида и перфектных (Perfect) форм, которые во многих случаях необходимы для верной передачи смысла. При этом данный перевод не отражает семантически значимую разницу между несовершенным и совершенным видами переводимых русских глаголов. Такие результаты объяснимы ограниченностью входных данных: Google Переводчик передал русскоязычные глагольные формы (как, заметим, и местоимения) наиболее простыми и употребительными аналогами в силу отсутствия у него формальных оснований для использования иных вариантов перевода.

При добавлении к вышеприведенным русским предложениям нужных по смыслу обстоятельств времени Google Переводчик проявляет большую степень точности и разнообразия в плане использования англоязычных видовременных форм как аналогов определенных форм русского глагола. В этом случае настоящему времени русского языка в переводе на английский соответствует в зависимости от значения не только Present Simple (*Он делает это регулярно.* → *He does it regularly.*), но и Present Continuous (*Он делает это в настоящий момент.* → *He is doing it at the moment.*) или Present Perfect Continuous (*Он делает это уже какое-то время вплоть до настоящего момента.* → *He has been doing this for some time up to the present moment.*). Прошедшему времени несовершенного вида соответствуют формы Past Simple (*Он делал это регулярно.* → *He did it regularly.*), Past Continuous (*Он делал это в тот момент.* → *He was doing it at that moment.*), Present Perfect (*Он делал это уже к настоящему*

момента. → *He has done this by now.*), Present Perfect Continuous (Он делал это уже какое-то время вплоть до настоящего момента. → *He has been doing this for some time up to the present moment.*), Past Perfect (Он делал это уже до того момента. → *He had done it before that moment.*) и Past Perfect Continuous (Вплоть до того момента он делал это уже какое-то время. → *Up to that point, he had been doing this for a while.*). Аналогами русского прошедшего времени совершенного вида являются формы Past Simple (Он сделал это в тот момент. → *He did it at that moment.*), Present Perfect (Он сделал это уже к настоящему моменту. → *He has done it by now.*) и Past Perfect (Он сделал это уже к прошедшему моменту. → *He had done it by the last moment.*), но не Continuous. Будущее время несовершенного (будет делать) и совершенного (сделает) видов Google Переводчик, независимо от обстоятельств времени, передал с помощью наиболее употребительной формы Future Simple (*will do*), хотя в ряде ситуаций более уместны формы Future Continuous (*will be doing*) и Future Perfect Continuous (*will have been doing*).

Таким образом, Google Переводчик как инструмент для перевода видовременных форм русского глагола на английский язык продемонстрировал достаточно высокое качество работы, которое, однако, зависит от качества входных данных. Соответственно, ввод в программу недостаточно полной информации (например, глагола вне контекста) может привести к получению правильного перевода, но неприемлемого в данной конкретной ситуации.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российской Федерации в лице Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации Федеральной целевой программы «Русский язык».

*Н. В. Денисова*

*Санкт-Петербургский Государственный Университет*

*N. V. Denisova*

*Saint-Petersburg State University*

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛЕЙ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ, СВЯЗАННЫХ С РАЗЛИЧИЯМИ В АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

### **TEACHING TRANSLATION TECHNIQUES ASSOCIATED WITH DIFFERENT TOPIC-COMMENT RELATION OF THE RUSSIAN AND ENGLISH SENTENCE**

**Abstract.** The difference of topic-comment relation in Russian and English sentences may well be an issue for language students. The teaching method discussed in the present paper helps circumvent this issue successfully within a short period.

Настоящая методика используется на кафедре английской филологии и лингвокультурологии СПбГУ в рамках курса «Перевод с русского языка на английский», предназначенного для студентов 4 курса основной программы бакалавриата. Цель курса состоит в том, чтобы развить у студентов навыки письменного перевода научно-популярного, общественно-политического, экономического и культурологического текстов с русского языка на английский. В рамках курса рассматриваются основные грамматические проблемы перевода с русского языка, такие как перевод дирем, перевод отрицательных конструкций, перевод отглагольных существительных, смена предикатов при переводе, обстоятельственная метонимия, перевод безличных и неопределенно-личных конструкций и ряд других тем.

Рассмотрим использование данной методики на примере обучения переводу русских дирем или переводческим преобразованиям, связанным с различиями в актуальном членении русского и английского предложений.

Материал для студентов представляет собой краткое описание основных восьми моделей, в которых тема русского предложения, не являющаяся фактическим подлежащим (обстоятельство, дополнение, простое глагольное или составное именное сказуемое), при переводе на английский язык преобразуется в подлежащее. Каждая модель сопровождается арсеналом глаголов (который будет специфичен для каждой отдельной модели), выступающих в роли сказуемого английского предложения. Затем даются примеры перевода предложения конкретной модели, например:

<p>Тема русского предложения — <u>обстоятельство причины</u>  <i>(Из-за прошедших в Петербурге выборов ..., По причине финансового кризиса ..., В связи с весенними демонстрациями ..., Благодаря усилиям администрации ..., В результате кораблекрушения/ аварии ... и т. д.)</i></p>	<p>➔</p>	<p>Обстоятельство трансформируется в <u>подлежащее</u> при переводе на английский язык. (Сказуемое может быть выражено глаголами <i>to cause, to lead to, to result in, to contribute to, to further, to promote, to help, to prompt, to trigger, to foster, to fuel, to render (useless, unemployed, eyeless, etc), to give birth to, to bring about, to kill, to injure, etc.</i>)</p>
<p>Е.г.: <i>В результате недавнего землетрясения были разрушены многие здания.</i></p>	<p>→</p>	<p><i>The recent earthquake caused many buildings to collapse.</i></p>

Упражнения для отработки моделей составлены по следующему принципу: сначала даются предложения на перевод с английского языка, в которых выделены глаголы-сказуемые, а также подлежащее (напр.: *Rescue operations are still underway after **a derailed train** killed six people*

*and injured dozens in Paris*), затем следует перевод предложений с русского языка на английский, причем перевод наиболее сложных слов/выражений дается в скобках, чтобы был возможен перевод с листа (напр.: **В результате столкновения нескольких автомобилей на западе столицы ранено 5 человек** (*multiple pile-up*)). Набор глаголов и лексическое наполнение в этих двух типах предложений пересекаются, но не совпадают полностью. Отработка каждой модели рассчитана в среднем на половину занятия при обязательном выполнении домашних заданий. После ознакомления со всеми моделями студенты получают специально подобранные тексты на перевод с русского языка на английский: в одном из них выделены фрагменты, связанные с темой актуального членения, в следующем — таких выделений нет. Тема завершается написанием диктанта-перевода.

На занятиях по устному последовательному переводу, которые идут параллельно с курсом перевода с русского языка, эти модели также отбатываются, что способствует их лучшему усвоению. По этому же принципу составлены и учебные материалы для изучения других тем, предусмотренных программой курса.

*Л. В. Елизарова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. V. Elizarova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ПРЕРЕДАКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА МАШИННОГО ПЕРЕВОДА PRE-EDITING AS A WAY FOR PROVIDING QUALITY OF MACHINE TRANSLATION**

**Abstract.** Pre-editing technologies for Machine Translation (MT) are one of the most recent research focuses of the translation studies. MT has progressed significantly and has therefore become highly prevalent in the translation industry as a solution to meet increasing demands for tighter turnaround times and to reduce translation costs. To maximize the effectiveness of MT and to obtain a final high-quality translation, many processes are usually included in the MT: the techniques of controlled language.

С момента своего появления системы автоматического перевода прошли долгий путь развития и преобразования. Современные системы стали намного «умнее» и функциональнее своих предшественников. Тем не менее, они еще не достигли такого уровня развития, чтобы качественно выполнять перевод без вмешательства человека. Взаимодействие чело-

века с компьютером может осуществляться на этапе предредактирования текста оригинала или постредактирования переведенного текста. Предредактирование или предварительная обработка текста представляет собой подготовку текста на исходном языке для его ввода в систему машинного перевода. На данном этапе выполняется настройка системы машинного перевода и преобразование текста (перевод на контролируемый язык).

Цель предредактирования состоит в получении переведенного текста, который не нуждается в последующем редактировании человеком или степень этого редактирования сведена к минимуму.

Контролируемый язык представляет собой упрощенную версию естественного языка. Несмотря на то, что контролируемый язык активно используется различными компаниями, единой технологии упрощения языка еще не разработано. Рекомендации по упрощению и их число зависят от каждой конкретной компании. Ученые, занимающиеся проблемой разработки контролируемого языка, предлагают общие рекомендации, которым целесообразнее было бы следовать при создании текста на контролируемом языке, а не на этапе предредактирования. Традиционно принято также считать, что некоторые тексты, такие как маркетинговые материалы, нецелесообразно переводить на контролируемый язык и осуществлять их автоматический перевод. Однако учитывая востребованность данного типа текста в переводческой индустрии, представляется актуальным исследование и разработка методики упрощения для различных текстов, а не только для регламентированных.

При решении переводческих задач особое внимание при создании контролируемого языка уделяется двум аспектам: лексическому и грамматическому. Для предредактирования маркетинговых текстов для их последующего перевода, оптимальным решением является использование следующего алгоритма работы с лексическим составом:

- 1) извлечение терминов из текста и создание терминологического глоссария в системе машинного перевода;
- 2) извлечение имен собственных и создание правил перевода или словаря в системе машинного перевода;
- 3) замена местоимений существительными, к которым они относятся;
- 4) устранение союзов в начале предложений.

Иные преобразования на лексическом уровне должны осуществляться в том случае, если это необходимо для «облегчения» структуры предложения.

Грамматические ошибки, такие как неправильное согласование, синтаксические ошибки, порядок слов и т. д., как показывают результаты исследования, возникают при переводе сложных предложений и пред-

ложений, осложненных однородными членами. Для того чтобы избежать этих ошибок, необходимо преобразовать сложные предложения таким образом, чтобы они отвечали следующим требованиям:

- 1) использование только простых конструкций;
- 2) использование простых предложений;
- 3) использование прямого порядка слов в предложениях;
- 4) использование активного залога;
- 5) использование только простого настоящего, будущего и прошедшего времен.

Перечисленные правила позволяют сделать текст более «прозрачным» для системы машинного перевода, что положительно отражается на качестве готового перевода.

*А. В. Ивкина*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. V. Ivkina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ТЕРМИНОЛОГИИ ON SEMANTIC PROCESSES IN THE TERMINOLOGY**

**Abstract.** The article deals with the problem of partial semantic correlation between the terms (asymmetry). Researchers expect terms to be exact and well-defined, clear and transparent, neutral in their modality, but in reality they are ambiguous and loosely defined, have more than one meaning, coexist with synonymous terms, have terminological doublets, and occasionally loaded with evaluative connotations.

Для научно-технического перевода проблема асимметрии плана содержания и плана выражения является одной из наиболее сложных, поскольку требует от переводчика не только высокой лингвистической компетенции, но и хорошего знания профессиональной сферы, к которой относится переводимый текст.

Согласно теории терминоведения в терминологии не должны допускаться полная синонимия и эквивалентность, полисемия, омонимия. Реальное состояние терминологических словарей и особенно наблюдение над использованием терминов в текстах опровергают эти постулаты. Все вышеперечисленные семантические процессы в той или иной мере свойственны терминологической лексике, в особенности это касается развивающихся терминологий. Наиболее ярко семантические процессы проявляются на ранних этапах формирования терминологической системы, когда ещё не произошёл отбор лучшего терминологического



материала и в системе терминологической номинации сосуществуют многие предложенные варианты наименования. Остановимся наиболее подробно на явлении синонимии и омонимии и рассмотрим, как эти явления проявляют себя в терминологии.

Возникновение в терминологии отдельных предметных областей эквивалентности и синонимии терминов связано со следующими лингвистическими или экстралингвистическими явлениями:

1. Вытеснение традиционного, но устаревающего термина новым терминологическим знаком, который более точно отражает в своей внутренней форме данное научно-техническое понятие.

2. Использование в номинации различных аспектов одного объекта.

3. Громоздкость традиционного термина и появление сокращенного варианта или его аббревиации.

4. Сосуществование заимствованного термина и термина родного языка как следствие неравномерного развития терминологий одной и той же предметной области.

5. Появление наряду с официальным термином разговорного варианта.

6. Автономное развитие одних и тех же технических областей в разных географических зонах и, как следствие, формирование обособленных метадиалектов.

Поскольку терминология является частью лексики общелитературного языка, то ей в большей или меньшей степени свойственны все проявления общезыковой закономерности, в частности — омонимия. Анализ лингвистического материала позволяет утверждать, что явление омонимии достаточно широко представлено в терминологии. Однако этот языковой процесс, попадая в условия терминологической системы, обладает определённым набором особенностей. Наряду с омонимиями-словами, терминология располагает большим количеством омонимичных аббревиатур. Исследования показывают, что в терминологии, в основном, представлены два типа омонимии слов:

1. Полное расхождение значений многозначного слова.

2. Образование от одних и тех же основ или корней независимых друг от друга слов одной и той же части речи.

Актуальность теоретических исследований по контрастивной лингвистике и переводу в области терминологии связана со спецификой многих развивающихся предметных областей. Системное исследование соотношения плана содержания и плана выражения на уровне синхронных срезов позволяет наблюдать такие динамические языковые процессы как образование многокомпонентных терминов и их аббревиация, создание омонимов, появление терминологических лакун и приёмы их

заполнения. Однако синхронное исследование должно быть дополнено диахроническим сопоставительно-терминологическим исследованием, поскольку последнее даёт возможность изучать динамику развития лексических, а иногда и грамматических систем. Кроме того такого рода исследования способствуют созданию оперативного и качественного терминологического обеспечения переводческой работы (автоматизированной и «ручной»), их результаты могут быть использованы для автоматического аннотирования и реферирования текстов, для методики преподавания теории лексикологии и перевода, а также для лексикографических работ в целом.

*И. Г. Игнатьева*  
*МГИМО МИД России*  
*I. G. Ignateva*  
*MGIMO University*

### **ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ-НЕЛИНГВИСТОВ** **TRANSLATION THEORY IN TRAINING TRANSLATORS WITH NONLINGUISTIC** **BACKGROUND**

**Abstract.** More and more specialists with nonlinguistic background turn into translators of specialized texts, becoming professionals in translating for specific purposes. Theory of translation is no less vital for them than practice to acquire the required professional competence.

Подготовка переводчиков и преподавание перевода в неязыковых вузах в настоящий момент — явление обычное и уже привычное. Сегодня не только ведущие университеты страны, но и большинство региональных вузов осуществляет подготовку бакалавров и магистров по направлениям, дающим право осуществлять профессиональную деятельность в области перевода и решать переводческие задачи (45.03.01 Филология, 45.03.02 Лингвистика, 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика). Многие вузы технической и естественно-научной направленности готовят выпускников, которые, хоть и не имеют лингвистического образования, могут осуществлять профессиональную деятельность в области устного и письменного перевода. Нередки случаи, когда выпускники нелингвистических вузов, специалисты-отраслевики, которые хорошо владеют иностранным языком, становятся востребованными в качестве переводчиков, пройдя курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки (с присвоением дополнительной квалификации).

Достоинством выпускников нелингвистических вузов является то, что они выступают не только как межъязыковые и межкультурные

посредники, но и как профессионалы, владеющие терминологическим аппаратом и обладающие необходимыми специальными знаниями. Слабым местом их подготовки остаются сферы теории языка и теории перевода.

Профессиональная компетенция переводчика складывается из компетенции в предметной области, лингвистической и переводческой компетенций. Однако сразу же появляются вопросы: какое соотношение между этими тремя компетенциями, а также между практической и теоретической составляющими каждой из них? И самое главное — как учить переводу слушателя, не владеющего основами гуманитарно-филологических наук? Очень часто выводы таковы: «теория не нужна!», «часов и так мало, пусть практику перевода осваивают!».

Представляется все же, что любому переводчику необходимо понимать суть перевода как вида деятельности, тем более что это его профессиональная деятельность; необходимо понимать место и значимость своей профессии в современном социуме и среди других наук, а также в истории общества, иметь представление об эволюции ключевых понятий переводоведения и перевода как вида деятельности. Переводчик должен владеть терминологическим аппаратом переводоведения, системно подходить к процессу перевода, осознанно осуществлять переводческую деятельность, знать нормы и требования, предъявляемые к переводу и переводчикам, уметь аргументированно обосновать свой вариант при переводе, то есть использовать теоретические знания в практической деятельности.

Как показывает практика, введение курса теории перевода является крайне полезным даже для краткосрочных программ подготовки и переподготовки переводчиков, особенно тех, у кого нет базового лингвистического образования. Курсы теории перевода («Основы теории перевода», «Введение в теорию перевода» и т. п.) можно вполне ограничить например, 36 часами, то есть одной зачетной единицей (ECTS).

Основными разделами, с которыми необходимо ознакомить переводчиков, не имеющих лингвистической подготовки, являются: понятие перевода, переводческой деятельности и другие базовые понятия теории перевода, классические и современные парадигмы переводоведения, история перевода, нормативность перевода, проблема оценки перевода, компоненты переводческой компетенции, переводческая этика, жанрово-стилистические особенности перевода, переводческие приемы и трансформации.

Безусловно, работа в узких временных рамках при огромном объеме информации накладывает на преподавателя дополнительные ограничения и предъявляет дополнительные требования. Эффективности препода-

давания и достижению желаемого результата может способствовать использование личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению данной, крайне важной, дисциплины, а также активное применение интерактивных форм обучения.

Таким образом, знание основ теории перевода крайне необходимо всем переводчикам, включая переводчиков-практиков в специализированных областях, и эта дисциплина должна присутствовать в учебном плане, особенно если обучение переводу осуществляет неязыковой вуз.

*Е. Е. Киреевкова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*E. E. Kireenkova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ЗНАНИЙ ON TRANSLATION PROBLEMS OF THE SPECIALIZED TERMS**

**Abstract.** During the last several years the development of the inclusive education (IE) grew in high proportion. Translation of the relevant terms appeared to be essential. The main translation problem of IE terms is the absence of their dictionary equivalents. Developing the IE glossary is seen in the paper as one of the ways to eliminate the problem.

**За последние годы значительно** увеличилась потребность в комплексном исследовании и переводе предметной области инклюзивного образования (ИО). В переводческом аспекте представляет интерес, и одновременно трудность, тот факт, что в лексике выбранной предметной области преобладают терминологические единицы, которые не имеют словарных соответствий и не зафиксированы в соответствующих нормативных документах. В терминологический состав сферы ИО входят термины из смежных областей знания, а также собственные лексические единицы, которые на данный момент не имеют переводческих эквивалентов.

Для предметной области ИО характерна вариативность, неустойчивость и отсутствие фиксации терминологического состава в нормативных документах. В связи с этим возникают трудности, которые необходимо учитывать при переводе.

Несистемный характер изучаемой предметной сферы определяется большим количеством заимствований (*mainstreaming* — *мэйнстриминг*, *case-studies* — *кейс-стадиэ*). Кроме того, отличительной особенностью терминологического состава текстов по ИО является перевод некоторых терминов путем калькирования (*sign language* — *язык жестов*, *speechless*

*child* — «безречевой» ребенок); также прослеживается тенденция к созданию гибридных образований (*tutoring support* — *тьюторская поддержка*, *home visits* — *домашнее визитирование*).

С точки зрения терминоведения, данные лексические единицы относятся к разряду терминоидов. Трудность при переводе также представляют терминологические дублиеты. В текстах они имеют разные варианты перевода, поскольку им свойственна синонимичность значений, а синонимия является основным показателем неустойчивости терминологического состава. Такая подвижность лексического состава вызывает трудности при переводе, поскольку разные источники на русском языке используют разную терминологию.

Одной из попыток систематизации терминологии ИО является составление переводческого глоссария. Благодаря тщательному отбору и постепенному устранению вариативности таких лексических единиц появится закреплённый вариант перевода.

**С. А. Кокошкина**

*Санкт-Петербургский государственный университет*

**S. A. Kokoshkina**

*Saint Petersburg State University*

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА  
С ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОГО ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА НА ДИАЛЕКТ  
PECULIARITIES OF TRANSLATION  
FROM THE STANDARD ITALIAN LANGUAGE TO ITS DIALECT**

**Abstract.** Some peculiarities of translation from the Italian language to the Piedmontese dialect consists in an attempt to purify the dialect from the elements common for the standard Italian language. As a result de-italianization of the dialect takes place, mostly its written form.

Переводы текстов с общенационального языка на диалекты нельзя назвать редким явлением для Италии, учитывая существующую здесь языковую ситуацию, а именно, продолжающееся вплоть до настоящего времени взаимодействие и взаимовлияние этих двух разновидностей романской речи.

Изучение особенностей перевода с языка на диалект проводилось на материале текстов произведений художественной литературы на итальянском языке и пьемонтском диалекте. Среди многочисленных итальянских диалектов, по существу, являющихся самостоятельными малыми романскими языками, пьемонтский выделяется своим статусом, отличающим критериям, принятым Европейской хартией региональных

языков или языков меньшинств. Пьемонтский диалект признан миноритарным языком Советом Европы и упомянут в атласе языков мира, находящихся под угрозой исчезновения, как объект защиты ЮНЕСКО.

Пьемонтский диалект имеет давнюю (с XII в.) письменную фиксацию и литературную традицию, не прерывающуюся и в настоящее время. Одно из направлений письменного творчества на диалекте — практика перевода художественных произведений и других типов текста, написанных на итальянском языке.

Как показывает исследование, специфика перевода с языка на диалект состоит в стремлении переводчика к искусственному очищению диалекта от элементов, общих с итальянским языком. Результатом такой стратегии является, так называемая деитальянизация диалекта. Таким образом, в современной Италии можно наблюдать изменение местных наречий не только в сторону их уподобления официальному языку — италиянизацию, о которой много говорится учеными-диалектологами, но и обратный процесс — отдаление от итальянского языкового стандарта, хотя это проявляется, в большей степени, в письменной форме диалекта.

Пуристическая тенденция в процессе перевода, в основном, сводится к следующему: замена итальянского аналога исконно пьемонтским словом; замена итальянского слова лексемой французского происхождения; вытеснение итальянского аффикса пьемонтским, различным по происхождению. Еще одним механизмом, способствующим отходу от итальянского языка, является создание обозначений новых предметов и понятий с использованием собственных ресурсов, не представленных в словарном фонде диалекта.

Консервативный подход при передаче итальянского текста на пьемонтский диалект явно прослеживается на примере перевода известного памятника детской литературы, книги К. Коллоди «Приключения Пинокио», выполненного писателем Г. Грива. Стремление искусственно ввести в текст пьемонтизмы проявилось при переводе одного из наиболее трудных для передачи на другой язык пластов лексики — фразеологических единиц (ФЕ). Анализ отобранных ФЕ позволяет представить типологию переводческих решений с точки зрения использования ресурсов пьемонтского и итальянского словарных фондов. В качестве критерия отнесения ФЕ к общенациональным или собственно диалектным использовался факт их фиксации в пьемонтско-итальянских словарях К. Бреро и В. ди Сант Альбино и в толковом словаре итальянского языка Н. Дзингарелли.

Выявлена основная установка автора перевода — максимально использовать лексический и фразеологический фонд диалекта. Переводчик целенаправленно избегает прямого заимствования италиянизмов, отдавая всякий раз предпочтение исконным пьемонтским лексическим и фразеологическим единицам.

**ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ  
PROBLEMS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION  
IN MODERN WORLD**

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of scientific and technical translation and the problems associated with them. Special attention is paid to the ways of terms and neologisms translation. Some aspects of terminological dictionaries are discussed.

Современная теория перевода исходит из того, что одним из важных видов вербальной коммуникации является обмен информацией между людьми, говорящими на разных языках и принадлежащими к разным культурам. Такая межъязыковая коммуникация может осуществляться лишь при участии посредника, который способен воспринимать сообщение в письменной или устной форме на одном языке и воспроизводить его средствами другого языка. Такое языковое посредничество может осуществляться разными способами, главным из которых является перевод.

Особое место в межъязыковой коммуникации занимает перевод научно-технической литературы. Посредником коммуникации в таком случае выступает технический переводчик. Профессиональная коммуникация относится к специальным видам социальной коммуникации: она осуществляется благодаря специальным знаниям и имеет ценность в пределах определенной профессиональной группы.

Вопросами совершенствования межъязыкового профессионального общения занимаются не только сами профессионалы, но и люди, призванные непосредственно обеспечить успешное осуществление межъязыкового общения — переводчики и теоретики переводческой деятельности. Коммуникация здесь зависит не только от опыта говорящего и его способности выражать свои мысли, но и от владения специальной лексикой и возможностью правильного оперирования ею.

Процесс специализации языка науки не прекращается. Все время появляются новые дисциплины и научные направления. Однако знание одной области науки не означает знание другой, даже если она тесно связана с первой. Специалист знает терминологию только своей области

научного познания и является дилетантом в терминологии других областей. Никто не может правильно перевести текст, который он не понимает. В сообщении ЮНЕСКО, изданном несколько лет назад, говорится: «Чтобы переводить документы, написанные учеными и предназначенные для ученых, работающих в разных областях науки, переводчик должен сам разбираться в этих областях».

Основная цель перевода — передача информации. Поэтому технический переводчик должен передать основной смысл текста. Об этом еще в IV в. говорил переводчик Библии С. Джером: «Non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu» (Не слово за слово, а значение за значением). К сожалению, это пожелание не всегда соблюдается.

В настоящее время отмечается быстрый рост специальных знаний. Переводчик должен быть знаком и иметь доступ ко всевозрастающему количеству информации, включая и терминологическую. Словари не успевают за темпами роста научно-технических знаний. Новые слова и выражения, которые возникают в языке, не могут быть тотчас зарегистрированы в словаре.

Что должен делать переводчик при столкновении с новым термином? Как перевести его на другой язык? Следует ли создать новый термин на родном языке переводчика или использовать неологизм? Единого мнения по этому поводу не существует. В 1988 г. П. Ньюмарк отметил: «Технический переводчик, в отличие от других переводчиков, не имеет права создать неологизмы». По мнению некоторых специалистов, большинство безэквивалентных терминов быть передано в переводе посредством калькирования.

Особую трудность при переводе представляет синонимия. Например, в русско-английском медицинском словаре приводится семь английских слов для одного русского — роды. На первый взгляд, это синонимы, и только опытный переводчик, знакомый с функционированием этих слов в речи, может сказать, что они обладают разной валентностью, т. е. сочетаемостью.

Другая трудность — несовпадение широты семантики слов, что также влияет на возможности перевода. В русском языке мы имеем два слова «лекарство» и «наркотик», а в английском — одно слово для обозначения этих двух веществ.

Большинство научных статей, опубликованных в мире (около 90%), написаны на английском языке, но это не означает, что 90% авторов хорошо владеют английским языком или являются хорошими переводчиками. Это ведет к появлению различных вариантов «английского языка». Общая тенденция в процессе перевода с одного языка на другой — заимствование слов из исходного языка, что ведет к созданию «ино-



странного акцента» в тексте перевода. П. Ньюмарк называет такой язык «английским языком переводчика», а сам перевод — дословным, бессмысленным и неестественным.

*Т. В. Куралева, И. А. Лекомцева*  
СПбГУ

*T. V. Kuraleva, I. A. Lekomtseva*  
St. Petersburg State University

## **ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ** **GENDER-MARKED TRANSLATION: A HISTORICAL PERSPECTIVE**

**Abstract.** The paper describes translation strategies employed by women-translators over the period of 15–21 centuries. The authors claim that gender specific features of translation that can be seen in many works should not be ignored or underestimated.

Гендер как социально-культурный феномен изучается в гуманитарных и социальных науках с 70-х годов. Тем не менее, категория гендера становится предметом исследования теории перевода только в конце 80-х годов 20 века. Особый интерес представляет деятельность женщин переводчиков в различных социально-политических контекстах. На ранних этапах переводческой деятельности выбор гендерно-маркированных переводческих стратегий был намеренным и сознательным, так как, во-первых, вольный перевод или переводческая адаптация были распространенной практикой в переводе и, во-вторых, перевод был единственным видом деятельности, позволяющим женщине проявить свой творческий потенциал.

В 15 веке женщины переводили только религиозные тексты, которые не давали больших возможностей для вольной интерпретации. Тем не менее, в тех случаях, когда перевод был сделан на основе нескольких источников, переводчицы могли поменять структура оригинального текста, добавить собственные пояснения или комментарии.

В 16–17 вв. женщины начинают переводить светскую литературу. Особое значение имеет перевод испанского рыцарского романа *A Mirror of Princely Deeds and Knighthood*, выполненный Маргарет Тайлер. Благодаря ее переводу, этот жанр вошел в литературную традицию Англии. Перевод литературы светского характера дает женщинам-переводчикам проявить свой талант и создавать текст вместе с автором. Например, в переводе романа Поля Тельмана *Le Voyage de l'isle d'amour* один параграф оригинала, описывающий смерть героини, в переводе содержит 63 строки, в которые переводчица добавила переживания о скоротечности человеческой жизни, прощальное слово самой героини и описание печали ее возлюбленного.

В 18 веке женщины обращаются к переводу научной литературы. Эти переводы также сопровождаются многочисленными сносками и комментариями, благодаря которым переводчик становится «видимым». В настоящее время переводчик, как правило, стремится точно следовать оригиналу и не добавлять собственные комментарии. Однако, несмотря на требование эквивалентности оригинального и переводного текстов, исследователи полагают, что нельзя полностью игнорировать гендерный фактор в переводе. На выбор определенных языковых средств в переводе оказывает влияние различное строение головного мозга мужчин и женщин, которое обуславливает психологические особенности мужского и женского пола, а также гендерные стереотипы. Бессознательно переводчик в своих переводах прибегает к тем средствам языка, которые в той или иной степени свойственны его или её гендерному полу. Как отмечается в лингвистической литературе, в переводе могут проявляться отличительные признаки мужской и женской речи на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Так, например, более частотное использование женщинами уменьшительных суффиксов, интенсификаторов и восклицательных предложений можно проследить в переводах, выполненных женщинами. Кроме того, художественные переводы выполненные женщинами отличаются большей экспрессивностью, более свободным использованием метафор и сравнений.

*О. Ю. Кустова, О. Ю. Кузнецова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*О. Y. Kustova, O. Y. Kuznetsova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ  
КОММУНИКАТИВНО-РАВНОЦЕННОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ ВОССОЗДАНИЯ  
СИСТЕМЫ МАРКЕРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В КИНОПЕРЕВОДЕ  
THE USE OF THE COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL  
TRANSLATION STRATEGY FOR RECREATION A CHARACTER IMAGE  
IN FILM TRANSLATION**

**Abstract.** The article highlights the communicative-functional translation strategy and its tactics used to re-create characters' images in film translation. The analysis of a character image is based on defining a marker system which includes markers of age, gender, nationality and other components.

Стратегия коммуникативно-равноценного перевода (термин Сдобникова В. В.) является наиболее оптимальной для перевода кинотекста, поскольку она предусматривает воспроизведение коммуникативной интенции создателей произведения, что, как правило, соответствует по-

требностям киноперевода. Кроме того, стратегия коммуникативно-равноценного перевода учитывает экстралингвистические факторы, роль которых необычайно высока при работе с поликодовым текстом художественного кинофильма.

Для реализации стратегии коммуникативно-равноценного перевода применяются определенные тактики, в число которых при переводе художественного фильма необходимо включить тактику воссоздания образа персонажа. Расшифровка образа персонажа производится на основе выявления системы маркеров гендера, возраста, национальной и социальной принадлежности, личностных характеристик, внешности, локальных и темпоральных признаков, экстралингвистическая информация: фоновые знания, контекст всего произведения, интертекстуальные включения.

При анализе перевода фильма «Облачный атлас» выявлены тактики прагматической и хронологической адаптации текста, что связано с выраженностью и особой стилистической функцией маркеров хронотопа и социального статуса в данном произведении.

*О. Ю. Кустова, Д. О. Сохацкая*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

*O. Y. Kustova, D. O. Sokhatskaia*  
 *Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ОТРАЖЕНИЕ КОНФЛИКТА КУЛЬТУР В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ CONFLICT OF CULTURES IN AUDIO-VISUAL TRANSLATION**

**Abstract.** Sociocultural meaning, which is a part of the cultural component in general, include ethic, political and law meanings, and can consist in cultural conflict. Cultural conflict can be observed in two ways: it can be initially laid in the original text, or it can appear in the process of the transition of the text into another cultural environment.

Культурная составляющая является одной из наиболее важных в аудиовизуальном тексте; особую роль она приобретает в научно-популярном кинотексте, поскольку он в значительной степени основан на культурной и социальной жизни народа. Носителями нравственных, политических и правовых социально-культурных смыслов являются как реалии, свойственные иной культуре, так и более глубокие аспекты восприятия мира другим этносом. В ситуации перевода наблюдаются случаи, когда социально-культурные смыслы вступают в конфликт с ценностями и установками принимающей культуры.

Конфликт культур возникает не на основе базовых ценностных установок, в большей части совпадающих у различных народов, а за счет

интерпретации социально-культурных норм, осуществляемой с использованием различных критериев «истинности».

Конфликторождающие социально-культурные смыслы можно рассмотреть, учитывая момент их возникновения (конфликт заложен изначально в тексте оригинала, либо возникает при переносе текста в иную культурную среду), степень выраженности лингвистическими средствами (эксплицитные, имплицитные), эмотивную оценку (положительные, негативные) и по другим критериям.

*О. Ю. Кустова, А. И. Харченко*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

*O. Y. Kustova, A. I. Kharchenko*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ПОСТРОЕНИЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛЕКЦИИ** **DEVELOPING TRANSLATION STRATEGY FOR POPULAR SCIENTIFIC LECTURE**

**Abstract.** The conference paper is devoted to the communicative-pragmatic characteristics, implementing the basic communicative intentions of the speaker. A special attention is given to the communicative intentions “persuasion”, “appeal”, “presentation” and “warning” and to the strategies of their translation.

В настоящее время актуальным объектом переводоведческих исследований становится публичная научно-популярная лекция, получившая широкое распространение в мультязычных интернет-ресурсах и представляющая собой поликодовое текстовое образование, ориентированное на цель коммуникации. Особое значение в этом тексте приобретают методы эффективного воздействия на адресата, которые непосредственным образом оказывают влияние на построение текста.

При разработке стратегии перевода научно-популярной лекции целесообразно выделить коммуникативно-прагматические параметры, обеспечивающие реализацию основных коммуникативных интенций автора. Наиболее активно в научно-популярной лекции представлена коммуникативная стратегия «убеждение», нацеленная на доказательство или опровержение какого-либо мнения и оказание воздействия на адресата (формирование точки зрения).

Коммуникативная интенция «призыв» также является одним из текстообразующих прагматических параметров научно-популярной лекции и используется наряду с интенциями «презентация» или «предупреждение». Стратегия перевода научно-популярной лекции, построенная с учетом распознавания и воссоздания ее основных коммуникативных интенций, помогает наиболее точно определить доминанты перевода и в результате передать как содержательную, так и коммуникативно-прагматическую сторону текста.

*И. А. Лекомцева, Т. В. Куралева*  
СПбГУ

*I. A. Lekomtseva, T. V. Kuraleva*  
*St Petersburg State University*

**О ПЕРЕВОДЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУР  
В ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРЕВОДА В АНглиИ  
ON TRANSLATION OF NATIONAL LITERATURES  
IN THE HISTORY OF LITERARY TRANSLATION IN ENGLAND**

**Abstract.** The paper reveals the processes by which national literatures came into being and spread in the world. Special focus is laid on their translation into English and their influence on the literature of England.

Изначально определение термина «перевод/translation» сводилось к самым общим формулировкам. Под переводом понимали и толкование текстов с целью нравоучений и морализации, а не собственно их воспроизведение на языке перевода; переводились отрывки текста; при переводе происходило структурное преобразование текстов, изменение последовательности частей текста, компиляция текстов. Перевод, по сути, представлял собой вид творчества, а не вторичную деятельность по воссозданию текста на языке перевода. Переводческая деятельность во многом сыграла решающую роль в становлении английского литературного канона: английская литература была обогащена новыми литературными направлениями и жанрами. В Средние века перевод рассматривался не только в «горизонтальной» плоскости, т. е. с одного языка на другой (как преимущественно он рассматривается в современное время), но и в «вертикальной» плоскости, поскольку в то время существовала иерархия языков, высшие звенья в которой занимали библейские языки (*linguae sacrae*), а именно: древнееврейский язык, греческий язык, после которых шел латинский язык; низшие же звенья занимали национальные языки. Были немногочисленные переводы «вверх» по иерархии языков, среди которых стоит упомянуть перевод «Англосаксонской хроники» (*Anglo-Saxon Chronicle*) с древнеанглийского языка на латинский язык: перевод был выполнен эльдорманом Этельвардом, братом Альфреда Великого, для Матильды II, аббатисы Эссена. Это был первый перевод с английского языка в истории перевода — явление достаточно редкое для этого периода.

Переводы с национальных языков, в Средние Века и эпоху Ренессанса, как правило, осуществлялись с французского и итальянского, реже — с нидерландского языка. В XVII — XVIII в.в. переводы были выполнены с латинского и, в меньшей степени, с древнегреческого, а также преимущественно с французского языка, реже — с других национальных языков, в том числе уже и восточных. В это время завершился процесс

«англинизации» античной литературы: основную роль сыграли поэты-переводчики эпохи классицизма Дж. Драйден и А. Поуп (полностью был переведен Вергилий (переводчик Дж. Драйден), переводы «Илиады» и «Одиссеи» были выполнены А. Поупом).

В XIX в. отмечается наибольшая активность переводческой деятельности. Переводы осуществляются как с древнегреческого и латинского языков, так и с европейских (французский, испанский, итальянский, немецкий, скандинавские, кельтские языки), славянских (в первую очередь, русский язык) и восточных языков (арабский, персидский, санскрит, а к концу века с китайского и японского языков (эпоха модернизма)). Для английского читателя этот период ознаменовался открытием немецкой философии и литературы, восточной литературы (переводы О. Хайяма, выполненные с персидского языка Э. Фитцджеральдом), а также русской литературы — до этого произведения русских писателей не были представлены на английском языке (переводы И. А. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и др., выполненные К. Гарнетт).

Интересно проследить, как появлялись те или иные теоретические воззрения на перевод в истории литературного перевода. Основным источником общих теоретических воззрений на перевод являются предисловия к переводам, написанные самими переводчиками. О дихотомии перевода «word-for-word» / «sense-for-sense», которая была еще обозначена Горацием в «Поэтическом искусстве», а также в трудах Отцов Церкви, особенно Св. Иеронима Стридонского и Августина Блаженного, можно найти у Альфреда Великого, Р. Гроссетеста, У. Кекстона, Дж. Чосера, Дж. Драйдена, А. Тайтлера, Дж. Кэмпбелла.

*В. П. Лутыс*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*V. P. Litus*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**МЕТАФОРА И БИБЛЕИЗМЫ  
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ  
METAPHOR AND BIBLICAL EXPRESSIONS  
IN THE POLITICAL DISCOURSE OF LATIN AMERICA**

**Abstract.** Characteristic feature of a Spanish-speaking political discourse is intensive use of difficult rhetorical figures, hints, metaphors and biblical expressions. One of bright political figures of Latin America is the president of Venezuela Nicolás Maduro.

Демократическое социальное устройство требует от властей открытого и понятного обсуждения имеющихся проблем. Современный политический дискурс вне зависимости от языка, общественного строя

и государственного устройства требует адекватной интерпретации социально-политической ситуации, доступной для широких масс населения, объяснения целей и задач, стоящих перед каждым гражданином, обществом, социальными институтами и государственными учреждениями.

Для испаноязычного политического дискурса характерно обилие метафор, библеизмов, сложных риторических фигур с привлечением явных и латентных аллюзий. Следует отметить, что использование библеизмов в политическом дискурсе Латинской Америки не является экстраординарным явлением и не зависит от политической ориентации или партийной принадлежности того или оратора.

Среди современных латиноамериканских публичных личностей одной из наиболее ярких фигур на политической арене является президент Боливарианской республики Венесуэлы Николас Мадуро. Он считается не только приемником бывшего президента страны Уго Чавеса на высшем государственном посту, но и верным последователем, как в политике, так и в ораторском искусстве, безусловно уступающий Чавесу в красноречии и корректном использовании риторических фигур.

Несмотря на принадлежность к левому, социалистическому крылу политического спектра страны Николас Мадуро весьма интенсивно использует в своих выступлениях разного рода метафоры и библеизмы, однако, довольно часто ошибается в интерпретации значения последних, что часто приводит к искажению смысла фразы и создает трудности для понимания и перевода выступлений президента Венесуэлы.

*А. А. Пакудина*

*ШУПС императора Александра I*

*А. А. Pakudina*

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University*

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ON PECULIARITIES OF USING PERSONAL NAMES IN LITERATURE FOR CHILDREN**

**Abstract.** The article is about some peculiarities of using personal names in English literature for children and different ways to translate them into Russian.

В статье рассматриваются стилистические особенности антропонимов и способы их перевода на русский язык. Материалом послужили произведения английской детской художественной литературы, созданные в XX веке: «Хроники Нарнии: Лев, Колдунья и платяной шкаф» Кл. Льюиса

(пер. Г. А. Островской; пер. В. Воседого), «Чарли и Шоколадная фабрика» Р. Даля (пер. М. Фрейдкина; пер. М. Барона и Е. Барон), «Сто один далматинец» Д. Смит (пер. Т. Н. Чернышевой).

Для детской литературы, как правило, отбираются типичные, широко известные имена собственные: *Charles, John, Bill, Jim, Tommy, Jasper* [The Hundred and One Dalmatians], *Peter, Susan, Edmund, Lucy, Betty, Margaret* [The Lion, The Witch and the Wardrobe].

Разнообразны способы игрового использования имен собственных в детской литературе. Ономастическая игра широко представлена на всех уровнях языковой системы. Так, наиболее распространенными приемами создания комического является языковая игра на фонетическом, словообразовательном или семантическом уровне (актуализация внутренней формы имени), при этом мотивы именованья нередко прямо или косвенно выражены в тексте. Детские писатели, таким образом, стремятся к максимальной ясности внутренней формы имени: *Mr and Mrs Dearly — мистер и миссис Душечки, Cruella de Vil* (“What a strange name *de Vil* is <...> If you put the two words together, they make *devil*. Perhaps *Cruella* is a lady-devil!”) [The Hundred and One Dalmatians]. Лексический уровень художественной речи дает писателю широкие возможности для создания комического эффекта с использованием имен собственных. Их семантическая структура — это источник различных ассоциаций, которые возникают в результате функционирования имени в тексте произведения. Этим объясняются многочисленные случаи использования значащих имен в детской литературе. Такие имена чаще всего переводятся. Значащими чаще являются фамилии: *Nanny Butler, Nanny Cook — Нанни Мажордом, Нанни Повар* («...They had a good laugh about their names: “What a pity we’re not a real *cook* and *butler*. <...> « And then they both together had a great idea: *Nanny Cook* would train to be a real *cook* and *Nanny Butler* would train to be a real *butler*» [The Hundred and One Dalmatians]. Личные имена, как правило, менее информативны, говорящими можно назвать прежде всего вымышленные личные имена: *Veruca Salt — Верука Солт* («You do have an interesting name, don’t you? I always thought a *veruca* was a sort of wart that you got on the sole of your foot <...>» [Charlie and the Chocolate Factory]). Однако реальные личные имена также могут обыгрываться в тексте произведения: *Violet Beauregarde — Виолетта Борегард* (“The girl’s going blue and purple all over! <...> *Violet*, you are turning *violet*, *Violet!*” [Charlie and the Chocolate Factory]).

Нередки случаи использования прецедентных имен: *Bacchus, Silenus, Adam, Eve, Lilith* [The Lion, the Witch and the Wardrobe], *Shakespeare* [The Hundred and One Dalmatians] и др. Писателями отбираются, прежде всего,



известные детям прецедентные имена, взятые из фольклорных источников, из детской литературы, общеизвестные библейские и мифологические персонажи. При передаче на русский язык прецедентные имена, как правило, переводят традиционным вариантом.

Таким образом, в литературе для детей антропонимы используются как средство создания образности художественного текста. Изучение антропонимов способствует более точной интерпретации художественного произведения и лучшему пониманию английской детской культуры.

*Н. В. Сигарева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*N. V. Sigareva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ НОРМА ПЕРЕВОДА НАУЧНО-УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ  
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ  
CONVENTIONAL APPROACH TO THE ENGLISH/RUSSIAN  
SCIENTIFIC-EDUCATIONAL TEXTS TRANSLATION**

**Abstract.** The paper discusses the problem of English/ Russian scientific-educational texts translation in terms of their stylistic differences. When working with English-language scientific-educational texts, the translator faces challenges connected with differences between the styles and traditions of English-speaking and Russian-speaking cultures, especially with the problem of transferring the emotive component of the original text. According to this study, there is a tendency not to follow the text conventions in the target text.

В последние годы в нашей стране появляются переводные научные и учебно-научные пособия, стилиевые характеристики которых не отвечают так называемой конвенциональной норме перевода. Перевод англоязычных научно-учебных текстов вызывает сложности ввиду того, что необходимо передать не только его предметно-логическое содержание, но и эмотивность, которую мы вслед за О. Е. Филимоновой трактуем как полистатусную категорию. Многие учебно-научные книги, издаваемые на английском языке, насыщены элементами субъективного характера. Ввиду того, что данные тексты должны выдерживать большую конкуренцию среди аналогичных пособий, они написаны в живой, увлекательной и экспрессивной манере, где автор обращается к читателю напрямую, словно между ними не существует барьеров во времени и пространстве, а также стираются возможные социальные различия. «Обучение-общение» происходит в реальном времени. Наряду с терминологическими единицами очень частотны в подобных текстах разговорные выражения, сленг, образность. Особое внимание уделяется авторским

отступлениям, так например, автор может доверительно рассказать о своей карьере, о гастрономических вкусах или пожаловаться на своего начальника.

Все возрастающее влияние научного стиля английского языка как языка международной научной коммуникации, который характеризуется большей субъективностью, оценочностью, эмоциональностью, образностью и разговорностью, на другие языки, приводит к проблеме сохранения конвенциональной нормы при переводе. Различия в стилиевых особенностях научно-учебных текстов русского и английского языков, а также разница в культурах носителей данных языков требуют от переводчика особого подхода к текстовым конвенциям. Сохранить ли в неприкосновенности конвенциональные особенности исходного текста при переводе научно-учебных текстов с английского языка на русский или максимально приблизить текст к принимающей культуре?

Английский язык, являясь международным языком науки, потенциально получает возможность диктовать стилиевые правила и изменять нормы функционирования научно-учебного стиля языка перевода, а у переводчика возникает проблема приоритетности передачи того или иного компонента текста, в силу чего, конвенциональная норма перевода становится величиной переменной.

Исследования текстов переводов в последнее время позволяют говорить, что при переводе англоязычных научно-учебных текстов на русский язык наблюдается устойчивая тенденция сохранения эмотивного компонента, несмотря на существующие стилиевые расхождения в английском и русском языках; что, в свою очередь, отражает тенденцию к пересмотру глубинных типов текстовых конвенций.

*С. А. Степанов*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*S. A. Stepanov*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ШЕКСПИРОВЫ СОНЕТЫ И КРИПТОГРАФИЯ SHAKESPEARE'S SONNETS AND CRYPTOGRAPHY**

**Abstract.** After many years of study and translation of Shakespeare's sonnets, the author of the paper has come to the conclusion that it is necessary to apply the methods of cryptography in the pre-translation analysis of the text in order to understand the sense of the sonnets.

Успешный перевод обеспечивается, прежде всего, адекватной интерпретацией исходного текста. Исследование произведений У. Шекспира

говорит о том, что автор кодировал информацию, и для ее успешного декодирования представляется целесообразным прибегнуть к криптографии — науке, изучающей методы шифрования. Для иллюстрации данного предположения, обратимся к сонету 122. Похоже, в сонете речь идет вовсе не о подаренной книге для записей (*Thy gift, thy tables are within my brain*), а о шифровальных таблицах, о которых автор сонета помнит и будет помнить вечно (*even to eternity*), во всяком случае, до тех пор, пока его мозг и сердце не отдадут забвению (т. е., пока автор жив) некую «свою часть тебя» (*His part of thee*).

Похоже, эти две «части тебя» представляют собой ключи к двум шифрам, которыми пользовался автор сонета, причем эти шифры и ключи «подарил» автору адресат сонета (*thou*). Впрочем, хранение информации в памяти — способ не самый надежный и долговечный, да и никакие «бирки» (*tallies*) автору не нужны для того, «чтобы вычислять твою дорогую любовь» (*thy dear love to score*). Я полагаю, что эта «любовь» представляет собой текст тайного послания, заключенного в сонете. Информацию можно извлечь двумя способами — либо при помощи шифровальных таблиц, либо вычислением по формуле с помощью «бирок» (ключи к шифру). Автор предпочитает пользоваться таблицами. Похоже, текст тайного послания данного сонета представляет собой один из ключей к шифру («бирки»), причем, в сонете он будет храниться и после смерти автора. Полагаю, этот ключ автор хранит в уме, другой, как сказано, хранится в сердце. Причем, оба ключа являются «частями тебя», а этого «тебя» (*thee*) автор прекрасно помнит и знает, как эти «части тебя» получить из «тебя». В этом случае нам необходимо выяснить, кто такой «ты». Полагаю, что это — имя адресата данного сонета.

Я считаю, что сонеты являются литературной перепиской графа Рэтленда и его жены Елизаветы Сидни, а автором данного сонета является Елизавета, поэтому адресатом сонета является граф Рэтленд, который имел прозвище «Голубь» (*Turtle*), а «ты» — это *TVRTLE*.

Кроме того, Посвящение к «Сонетам» содержит две последовательности букв — *TRTL* и *VRTE*, которые являются «частями тебя», то есть ключами к шифрам. В итоге, имея ключи, можно приступать к дешифровке. Но для этого необходимо иметь сами шифровки, для чего следует еще разобраться с принципами стеганографии, то есть с правилами упаковки одного текста в другой — большего размера, то есть в сонет.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ  
И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД  
LINGUOCULTURAL SPEECH PECULIARITIES  
AND FICTION TRANSLATION**

**Abstract.** The article is aimed at revealing peculiar modes of producing speech found in texts of fiction translation and dependent on the linguoculture to which the translator refers.

Работы, посвященные невербальному общению, всегда имеют целью выявление межкультурных различий в так называемом языке телодвижений, куда относят жесты, позы, мимику и прочие явления такого рода. У представителей разных культур подобные невербальные действия часто обозначают различные коммуникативные приемы, изучение которых в последнее время приобрело заметную популярность.

Однако проблема здесь может быть представлена в гораздо более широком контексте, предполагающем выяснение того, в какой степени проявляют себя национальные особенности выражения информации в целом, и прежде всего, в речевой практике. Сферой их реализации часто оказывается художественный перевод, где идиостиль переводчика совершенно неосознанно для него самого отражает принятые в его стране нормы вербализации описываемых в оригинале явлений.

Если проанализировать некоторые особенности ревербализации в художественных переводах, то можно прийти к заключению, что в процессе перевода находят отражение определенные проявления национального поведения, а именно сдержанность или эмоциональность.

В качестве примера сопоставим фразу из романа Лавейл Спенсер (La Vyrle Spencer) "That Camden Summer" с ее версией в шведском и немецком переводах. В оригинале эта фраза отмечена исключительной образностью: *the water, tumbled to a smart chop by a persistent southwest wind* — «вода, вздыбленная до сильной зыби упорным юго-восточным ветром». В шведском тексте она передана настолько вольно и вместе с тем настолько сдержанно, что может служить лишь слабым намеком на оригинал: *en ihärdig sydvästvind fick vågorna att gå höga* — «упорный юго-западный ветер заставлял волны подниматься» (перевод Гуннелы Стрёмберг (Gunnel Strömberg), озаглавленный "Sommarén vid havet" «Лето у моря»).

Немецкий вариант в целом также образно и эмоционально невыразителен: *Die von einem beständigen Südwestwind aufgebauten kurzen, steilen Wellen* — «короткие, крутые волны, созданные устойчивым юго-западным ветром» в переводе Микаэлы Линк (Michaela Link), озаглавленном «Лето в Майне» (“Ein Sommer in Maine”). Некоторый выход за рамки нейтральной речи можно обнаружить в использовании глагола *aufbauen*, имеющего значение «строить», «создавать». Таким образом, известную долю образности можно найти и здесь, поскольку приложение этого глагола к лексеме со значением «волна» не является коллокацией.

Говорить о некоторых лингвокультурных особенностях речи, которые находят отражение и в устном общении, и в письменной речи, включая художественный перевод, весьма трудно, так как речевые особенности, обусловленные национальной спецификой речи и варьирующиеся от культуры к культуре, отмечаются крайне редко и, не на лингвистическом уровне. В культурологических исследованиях содержатся замечания относительно сдержанности и эмоциональности представителей разных лингвокультур. Например, у скандинавов и японцев единодушно отмечается сдержанность в проявлении чувств, в то время как характерным признаком речи американцев считают обилие метафор, имеющих целью разнообразить речь и более эффективно доносить идеи до собеседников. Возможно, поэтому в переводе на шведский язык не воспроизведены яркие метафоры американской писательницы.

Иногда в переводах имеет место снятие образности. Фрагмент оригинала *Mount Battie which rose behind Camden like a great, black, breaching whale* — «гора Батти, которая возвышалась позади Камдена, как большой, черный, поднимающийся над водой кит» в шведской версии ограничивается только первой частью: *Mount Battie, som höjde sig bakom Camden* — «гора Батти, которая возвышалась позади Камдена». Немецкий текст не только сохраняет сравнение, но и переводит его детально, как бы расшифровывая английский глагол, который в приложении к киту имеет особое значение: *breach (of a whale): rise and break through the surface of the water* — «подниматься и вырваться на поверхность воды». Соответственно в немецкой версии мы находим следующее: *schwarzer, aus dem Wasser hervorbrechender Wal* — «черный, из воды поднимающийся кит».

Лингвокультурная адаптация при переводе выступает, как неизбежное явление и может быть ориентирована как на исходную, так и на принимающую лингвокультуру. Однако вопрос заключается в том, насколько такая ориентация осознаваема переводчиком? Она может проявляться и неосознанно. Чем меньше степень осознания, тем очевиднее начинают проявляться национальные особенности речи.

## **К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ON MODELING THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A TRANSLATOR OR AN INTERPRETER**

**Abstract.** The paper is devoted to some basic principles that serve as a foundation for modeling of the linguistic personality of a translator/an interpreter. The linguistic personality of a translator/an interpreter is determined by its unique language and cognitive abilities and by the characteristics of the translation and interpreting process.

В контексте антропоцентрической научной парадигмы большой интерес представляют вопросы моделирования языковой личности переводчика.

Трактовка понятия «языковая личность переводчика» опирается на теорию языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым. Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью».

Рассматривая данное определение Ю. Н. Караулова как основу для трактовки языковой личности переводчика, следует заметить, что ее особенности, как и особенности любого другого типа языковой личности, функционирующей в рамках определенного вида деятельности, обусловлены характером этого вида деятельности. Прежде всего, следует уточнить, что переводчик — это билингвальная личность, он действует в рамках вторичной коммуникации и является вторичной языковой личностью. Его способности направлены на восприятие речевого произведения с целью последующей передачи его смысла на другом языке. В конечном итоге, переводчик создает вторичное речевое произведение, которое ограничено с точки зрения проявления в нем характеристик языковой личности переводчика, он не создает смыслы, он их транслирует.

Речевое поведение переводчика обусловлено его психоментальными характеристиками, его принадлежностью к определенной культуре. В то же время речевое поведение переводчика подчинено характеру переводческой деятельности в целом, и особенностям отдельно взятой переводческой ситуации.

Согласно Ю. Н. Караулову, универсальная модель языковой личности включает вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни.

*Вербально-семантический уровень* языковой личности переводчика отражает его способность оперировать языковыми единицами, по крайней мере, двух языков, и их значениями. Данный уровень определяется степенью владения переводчиком рабочими языками, которое обеспечивает понимание текста\речевого сообщения и способность порождать вторичный текст\речевое сообщение. Чем выше уровень владения языками, тем искуснее переводчику в процессе перевода удастся решать проблемы, обусловленные языковой асимметрией. Вербально-семантический уровень языковой личности переводчика обуславливает выбор равноценных в смысловом и коммуникативном отношении средств для создания вторичного текста\речевого сообщения.

*На лингво-когнитивном уровне* языковая личность оперирует идеями, понятиями, концептами, которые образуют картину мира. Данный уровень языковой личности переводчика отражает его способность вычленять различные смыслы, соединять и выстраивать их в определенную иерархическую систему для последующего воспроизведения данных смыслов на другом языке. Воспроизведение смыслов подразумевает реконструкцию в процессе перевода картины мира автора или оратора, которая взаимодействует с картиной мира переводчика, имеющего свою систему ценностей и свой национально-культурный менталитет. Переводчик как билингвальная личность владеет двумя (как минимум) языками, двумя способами выражения мысли; он приобщен к двум культурам. Вопрос о том, насколько удастся переводчику сохранить в процессе перевода исходную картину мира, как и вопрос о взаимодействии картин мира автора\оратора и переводчика остается открытым; на них невозможно дать однозначного ответа, поскольку каждая языковая личность имеет свою языковую картину мира, обладает уникальной психоментальностью и другими индивидуальными характеристиками, которые влияют на процесс перевода и конечный продукт. Кроме того, каждая переводческая ситуация задает разные условия для реализации языковой личности переводчика.

*Мотивационный уровень* отражает цели, мотивы, интересы и установки языковой личности. Мотивационный уровень языковой личности переводчика обусловлен его стремлением адекватно передать содержательно-смысловую структуру и коммуникативную цель исходного текста\речи на языке перевода, а также условиями, которые ставятся перед переводчиком в рамках конкретной переводческой ситуации, напр., режим перевода, особые требования заказчика, локально-хронологические условия процесса перевода и т. д.

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

## RELEVANT ISSUES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

---

*Казыдуб Н. Н.*  
*Kazydub N. N.*

### ФЕНОМЕН ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

#### PHENOMENON OF IDENTITY IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

**Abstract.** The phenomenon of identity is a critical factor of cross-cultural communication. It involves a set of parameters that frame cognitive models, language representations and communicative styles of cross-cultural contacts. That motivates an insight into adaptive systems within which identities are negotiated and harmonized. The key task consists in the exploration of principles that govern the interaction of identities in cross-cultural contexts.

Проблемное пространство межкультурной коммуникации включает выявление факторных показателей, определяющих интенциональные векторы, структурные решения и способы управления поликультурной средой. Среди таких факторов значительный удельный вес имеет феномен идентичности в силу своей сопряженности с базовыми категориями человеческого бытия и сознания. С этой точки зрения межкультурная коммуникация может быть охарактеризована и, соответственно, исследована как ориентирующее взаимодействие (культурных) идентичностей.

Идентичность понимается как самоопределение языковой личности и как ощущение аффилированности с определённой нацией, культурой и / или социальной группой. Она представляет собой емкую категорию, которая включает целый ряд показателей, актуализируемых языковой личностью в условиях развертывания диалога культур. Асимметрия таких показателей, восходящих к различным моделям мировосприятия и мироощущения, требует управленческих решений в плане преодоления когнитивного диссонанса посредством согласования концептуальных структур и интерпретационных схем. Идентичность конструируется путем интеграции таких категорий, как культурные и языковые паттерны, социальные структуры и гендерные ориентации.

Идентичность являет себя в двух ипостасях: 1) как исторически обусловленное коллективное знание и представление о мире и 2) как ин-



дивидуальное (актуальное) переживание событийной среды. В первом случае во главу угла помещается коллективный (исторический) опыт осмысления культурных форм и событий. Здесь правомерно говорить о константных величинах, формирующих основное содержание идентичности и предписывающих языковой личности определенные сценарии коммуникативного поведения. Такие постоянные величины структурируют параметр **устойчивости (стабильности)** рассматриваемого феномена, что может служить основанием для прогнозирования коммуникативного поведения языковой личности в условиях межкультурных контактов. Во втором случае идентичность проявляется как набор интерпретант, порождаемых содержанием личностного опыта участников коммуникации, что усложняет задачу исчисления идентификационных показателей и, как следствие, требует дополнительных усилий интерпретатора.

С учетом значимости идентификационных параметров языковой личности при конструировании коммуникативной среды представляется важным обозначить принципы управления различием (культурных) идентичностей в целях достижения межличностного и межкультурного консенсуса для решения профессиональных и социальных задач. Список таких принципов включает:

- **принцип аттрактивности**, предписывающий выявление концептуальных аттракторов, повышающих уровень ориентирующего взаимодействия за счет наращивания объема положительного опыта межкультурных контактов;
- **принцип «мягкой» сборки** пространства межкультурной коммуникации в режиме конструктивного обсуждения несовпадающих идентификационных показателей и поиска компромиссных стратегий в векторе развития коммуникативного партнерства;
- **принцип рациональности**, в соответствии с которым эмоциональное переживание собственной и иной идентичности дополняется или заменяется рефлексией, включающей сопоставление моделей интерпретации событийной реальности;
- **принцип сбалансированности**, обеспечивающей оптимальное соотношение универсальных и идиоэтнических мотивационных структур при определении линий ко-адаптации контактирующих идентичностей;
- **принцип солидарности**, проявляющейся как готовность языковых личностей осуществлять совместную деятельность на основе допущения альтернативной интерпретации.

Обозначенные выше принципы управления идентификационными различиями могут служить основанием для разработки инструментария, обеспечивающего ко-адаптацию идентичностей в поликультурных контекстах.

## **ФИКСИРОВАННЫЕ СИНТАГМЫ В РЕЧИ ЕВРОПЕЙСКИХ ЕВРЕЕВ FIXED SYNTAGMS IN THE SPEECH OF THE GEORGIAN JEWS**

The Jews have a twenty-six-century history of living in Georgia which is assessed as a long and successful coexistence of ethno-linguistic and religious minorities with the local, dominant population in scientific literature. However, the negative processes towards the Jews around the world, as well as few facts of oppression and derision in Georgia influenced the life style of the Jews. So, one part of them led a relatively unsociable life and was not involved in the social and political life of the country. The unsociable status of the Jewish community was the basis of establishing some fixed syntagms of their speech in which their mentality is clearly visible.

In the Speech of the Jews the lexical units are attested in which culturally valuable information is given in the denotative aspect of the meaning (these are the words that denote the areas of the material culture) and the units in which culturally valuable information is expressed in the connotative aspect of the meaning. The process of the perception and awareness of the world is accompanied by human feelings, emotions related to the customs and traditions which are clearly seen in words and phrases that are created by a particular social group.

In this respect the fixed syntagms including the verbal forms of admonition, blessing and curse in the speech of Georgian Jews are particularly important.

Sometimes the forms of blessing and curse in the speeches of Christian Georgians and the followers of Judaism are common but the difference is apparent as well. The said different forms clearly express linguistic, cultural and social peculiarities and beliefs.

As mentioned above, the Jewish community created a closed social group in Georgia. They were not involved in the social and political life of the country. Throughout the centuries, they created the image of quite cautious people. On the basis of their life style the expressions transformed into admonitions were spread that are known as the admonitions typical to the Jews in the society.

The use of forms expressing emotions in the speech of the Jews depends on beliefs, intellect, creativity and the level of education.

**This work is supported by Shota Rustaveli National Science Foundation (SRNSF) [grant number: DI- 2016–32 “The Speech of Georgian Jews in Israel”]**

## **ЯЗЫКОВЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ БРЕКСИТА** **THE LANGUAGE IMPLICATIONS OF BREXIT**

**Abstract.** The theses indicate the main language effects of Brexit and their possible impact on the further status of English.

Языковая политика принадлежит к сфере теоретических и практических исследований и напрямую связана с изменением употребления и статуса языков, а также с формированием определённой языковой политики при преподавании иностранных языков.

Процедура выхода Великобритании из Евросоюза началась в 2017 году по инициативе премьер-министра страны Терезы Мэй и закончится 29 марта 2019 года.

В результате этого явления, которое получило название Брексит, появилось опасение, что английский язык медленно, но постепенно, теряет свою значимость в странах Евросоюза.

Организация Совета Европы имеет два официальных языка: английский и французский. Но по регламенту имеется ещё три рабочих языка: немецкий, итальянский и русский.

Организация Объединённых Наций имеет шесть официальных языков: английский, французский, испанский, китайский, русский, арабский. Рабочими языками ООН являются английский и французский.

Эксперты по языковой политике, ведущие лингвисты и простые обыватели не исключают того, что английский язык в самом ближайшем будущем может утратить статус рабочего языка даже в таких крупнейших международных организациях Европейского союза как Европейский парламент и Европейская комиссия.

Руководство международной корпорации Berlitz, которая является мировым лидером по предоставлению услуг обучения иностранным языкам, заявляет, что за год после проведения референдума в Великобритании все меньше людей проявляют желание изучать английский язык.

Возникает вопрос, какой язык придёт на смену английскому языку, и возможно ли такое в принципе? Основными могут стать, например, немецкий и французский языки.

Британский совет обеспокоен снижением интереса не только к изучению английского языка в странах ЕС, но и возможной потерей интереса к самим англичанам и к Великобритании в целом, что может привести

к глобальным негативным и непоправимым последствиям для Великобритании.

Скорее всего, конечно, за счёт того, что английский язык всё-таки по-прежнему является ведущим языком международного общения, на нём говорят во многих странах мира, и, в частности, в мировой державе США, то статус английского языка на международной арене изменится не в ближайшей перспективе.

*Е. Н. Михайлова*

*НИУ «БелГУ»*

*Е. В. Яковлева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Е. N. Mikhaylova*

*Belgorod State National Research University*

*E. V. Yakovleva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ФРАНЦУЗКО-ИСПАНСКИЕ РАЗГОВОРНИКИ В МНОГОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕНЕССАНШНОЙ ЕВРОПЫ**

### **FRENCH-SPANISH PHRASEBOOKS IN A MULTILINGUAL SPACE OF RENAISSANCE EUROPE**

**Abstract.** The conditions of interaction between Spanish and French languages in the space of Renaissance Europe are unique. Bilingual phrase books of this period give the opportunity to study a variety of linguistic and cultural processes based on cooperation.

История Западной Европы во все времена отличалась широким характером многоязычия и непростой природой межкультурной коммуникации. В этом процессе, когда соперничество языков зачастую превалировало над содружеством, эпоха Возрождения занимает особое место, поскольку она дала возможность для сосуществования большого числа языков на обширной территории. По-своему уникальна история взаимодействия французского и испанского языков в рамках единого коммуникативного пространства ренессансной Европы.

Значительную роль в процессе взаимодействия этих двух языков сыграли двуязычные французско-испанские и испано-французские разговорники. Этот традиционный тип учебной литературы, содержащий образцы бесед на повседневные темы, существовал в двух формах: в качестве приложений к грамматикам французского и испанского языков или в качестве самостоятельных пособий.

Разговорники предназначались для лиц, которые желали овладеть основами общения на этих языках, сумевших в течение ста лет пройти путь от так называемых «вульгарных» языков до наиболее престижных языков Европы. Самым престижным языком в то время, как и в Средневековье, был латинский, так как он по-прежнему продолжал выполнять функции супранационального языка Европы — языка Церкви, науки, образования. В иерархии живых языков до XVII в. первое местозанимал итальянский язык как законный преемник латыни и исторического наследия Древнего Рима. С укреплением экономической мощи и расцветом культуры в Испании и Франции упрочился статус испанского и французского языков, что привело к появлению разговорников и на этих языках. По-своему способствовало поднятию престижа этих языков и то, что территории Испании и Франции некогда входили в состав Римской империи, в связи с чем испанские и французские гуманисты рассматривали свои родные языки в качестве наследников латыни.

В первой половине XVI в. разговорники строились по принципу переводных работ, где исходным языком (*languedépart*) был латинский, а переводными (*languescibles*) были новые языки. Особенности языковой ситуации в Западной Европе обусловили появление вслед за двуязычными также многоязычных разговорников, в которых могло быть представлено от четырех до восьми языков. Французский и испанский языки занимали в них достойное место. В конце XVI в. появились одноязычные разговорники, дававшие представление о коммуникативном поведении в разных ситуациях общения.

Тематика французско-испанских разговорников была всецело обусловлена особым характером их предназначенности. Часть из них была написана для обучения этим языкам знатных особ, в том числе лиц королевской крови. Поэтому в таких разговорниках получила отражение повседневная жизнь этого круга: приемы иностранных послов, распоряжения придворным и слугам, покупка драгоценностей у ювелира, беседы во время пира или бала и т. п. Эти диалоги дают представление о типичных ситуациях общения высшей аристократии и по-своему воссоздают ситуации коммуникативного поведения представителей данного сословия.

Тематика разговорников, предназначенных для более широкой аудитории, была намного разнообразнее: диалоги хозяев со слугами, продавцов с покупателями, учителей с учениками, путешественников на постоялом дворе и т. п. Значительный интерес среди разговорников представляют работы, которые были предназначены для молодых людей, желавших не только овладеть основам общения на иностранном языке, но и усовершенствовать навыки куртуазного поведения.

Несмотря на то, что по своей природе диалоги, представленные в разговорниках этой эпохи несколько условны, они, тем не менее, представляют собой уникальный материал для исследования особенностей межкультурной коммуникации во Франции и Испании в эпоху Возрождения. Кроме того, они дают представление о создании на территории Западной Европы особого типа коммуникативного пространства, в котором соперничество уступило место сотрудничеству.

*В. А. Николаева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*V. A. Nikolaeva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **О ВЛИЯНИИ АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ON INFLUENCE OF ENGLISH POLITICAL CORRECTNESS ON THE RUSSIAN LANGUAGE**

**Abstract:** The article shows how political correctness is represented in the Russian society and language. The author gives examples of English and Russian politically correct expressions and proves that in most cases PC words in Russian are translations from the English language or borrowings.

На сегодняшний день политическая корректность (ПК) стала неотъемлемой частью культуры и общества в США и многих западноевропейских странах. Это явление служит инструментом языковой политики в англоязычных странах и выражается в замене языковых единиц, которые, по мнению сторонников ПК, способствуют дискриминации индивидуума по тому или иному признаку (расовый, этнический, религиозный, половой, социальный статус, внешний вид, возраст, состояние здоровья и т. п.) или задевают его чувства и достоинства, на политкорректные выражения.

В России политическая корректность не столь активна, как на Западе, хотя последнее время привлекает все больше внимание общественности. Поскольку Россия участвует в процессе межкультурной коммуникации, важно уметь правильно толковать смысл таких высказываний на английском языке и правильно их использовать. Также Россия сама как многонациональное государство стала уделять внимание толерантности в обществе, именно под этим названием политкорректность получила у нас применение.

Политкорректные выражения в русском языке безусловно появляются под влиянием английской политкорректности и представляют собой либо перевод с английского языка, либо заимствования.

Под влиянием борьбы с расовой и этнической дискриминацией в США появились такие политкорректные выражения как *African American*, *Native American*, *ethnic cuisine*, *Jewish person* и т. д. Следовательно, в русский язык вошли их политкорректные переводы: *афроамериканец*, *представитель коренного населения Америки*, *этническая кухня*, и т. д. Поскольку Россия является многонациональным государством, важным остается решение проблем, связанных с дискриминацией по национальному признаку. Под влиянием политкорректности изменилась риторика официальных СМИ относительно национальных вопросов. Так, при обсуждении острых тем, связанных с терроризмом, официальные лица избегают упоминания национальной принадлежности, поскольку поддерживается идея, что «у терроризма нет национальности». В 90-х годах XX века в речь вошло политкорректное выражение ‘лицо кавказской национальности’ вместо слова ‘кавказец’, которое приобрело отрицательную семантику. Словообразовательная модель этого выражения схожа с образованием английской политкорректной лексики: слово заменяется словосочетанием и используется компонент ‘лицо’(person). На сегодняшний день это выражение не считается политкорректным и может звучать оскорбительно. Ситуацию, когда политкорректные единицы со временем становятся некорректными, можно встретить и в английском языке, например: *negro*, *black*, *coloured*, *people of colour*, *Afro-American*.

Особое внимание в российском обществе стали уделять проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, что нашло отражение и в русском языке. Благодаря политкорректности в системе российского образования появилось понятие ‘инклюзивное образование’, а в русском языке — термин ‘инклюзивный’, представляющий собой прямое заимствование из английского языка — *inclusive*. Также в обществе сформировалось понятие ‘доступная среда’. Это выражение является переводом с английского ‘*accessibility*’. Стали нормой такие политкорректные лексические единицы как *особые или особенные дети*, *дети с особенностями развития*, *люди с ограниченными возможностями*. Вместо *коррекционных школ* часто используется наименование *школы для детей с ограниченными возможностями здоровья*. Эти выражения оказались более щадящими, чем слово ‘инвалид’, так как в них отсутствует оскорбительная коннотация ‘слабый’, ‘немогущий’. Приведенные русские политкорректные выражения являются переводом английских: *people (children) with disabilities*, *with special needs*, *special children*.

Хотя в России политкорректность не стала всеобъемлющей идеологией, как в США, но этот термин вошел в употребление в русском языке, а сам феномен привел к появлению политкорректных выражений, которые активно используются в нашей речи.

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ  
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
ON THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS  
FOR INTERCULTURAL RESEARCH**

**Abstract.** Some of the most important issues of interest that define theoretical and methodological basis of intercultural research theory are ethnic and ethno psycholinguistic determination of consciousness, reflection of national cultures' specifics in an individual's speech activity, modelling the image of the world as a basis for national cultures, creation of system terminology. The author suggests a number of methodological postulates for studying these issues.

Очевидное усложнение мировых информационных процессов ведет к усилению интегративной деятельности сознания, и это давно и стабильно проявляющаяся тенденция. Нейро- и психолингвистические основания этого процесса таковы: 1) нейрофизиологическая база человека принципиально способна к практически бесконечному порождению структур, закрепляющих новые способы познания (П. К. Анохин, Н. П. Бехтерева, И. М. Сеченов, А. В. Марков, J.Ackerman, J. Call, N. В. Jostmann и др.); 2) человеческое мышление способно продуцировать и присваивать обобщенные структуры разного типа, объема и степени абстрагированности; осуществляется мышление на базе принципиально любых знаковых систем, что и приводит к появлению интегративных познавательных структур; 3) информационная реальность, продуцируемая СМИ и Интернетом, принципиально поликодовая, так как в ней актуализируется способность языка, во-первых, осуществлять семиотическое моделирование (быть матрицей для создания функциональных семиотических систем) и, во-вторых, интегрировать содержание семиотических систем; 4) все уровни когнитивных процессов, включая понятийный, содержат элементы непосредственно чувственного отражения, от которых принципиально не могут быть полностью обособлены — положение разделяемое психологами, психолингвистами, нейробиологами, физиологами, когнитивистами (Ф. Е. Василюк, Л. М. Веккер, А. А. Залевская, У. Кинч, И. Э. Ключанов, Е. С. Кубрякова, А. Р. Лурия, А. А. Ухтомский, Ю. А. Сорокин, К. Харди, Н. Ruthrof и др.); 5) когнитивная деятельность представляет собой деятельность интегративного типа.



При этом следует отметить, что национально-культурная вариантность когнитивной и коммуникативной сторон речевой деятельности, в соответствии с теорией речевой деятельности А. А. Леонтьева, никуда не исчезает и обнаруживается в речевых операциях, речевых действиях и целостных актах речевой деятельности; в языковом сознании, т. е. в когнитивном использовании языка и функционально эквивалентных ему других знаковых систем; в организации (внешней и внутренней) процессов речевого общения. Ее эффективное исследование требует создания интегративной теоретико-методологической базы межкультурной коммуникации, предполагающей рассмотрение речевой деятельности в аспекте ее национально-культурной специфики.

Важнейшие теоретические постулаты этнопсихолингвистики, позволяющие создать такую базу, следующие: национальная культура существует в ментальной, предметной и деятельностной формах; ментальные составляющие национальной культуры принципиально не могут быть «перекодированы» адекватно; национально-культурная специфика сознания социума обнаруживается в речевой деятельности, которая фиксирует когнитивные структуры и механизмы смыслообразования, свойственные данной культуре.

Эти постулаты позволяют поставить и принципиально решить ряд фундаментальных методологических проблем межкультурной коммуникации. Перечислим наиболее важные из них: этнопсихолингвистическая детерминация сознания, связанная с исследованием национально-культурной обусловленности образа мира; отражение специфики национальных культур в речевой деятельности индивида (может быть детализирована в ряде задач: определение способов действия со словом в разных сферах национальной культуры — так называемая специфика дискурсивных практик; выявление характера межэтнических отношений в речевой деятельности; исследование вербальных и невербальных словарей и грамматик этнического поведения; изучение генезиса и взаимосвязей национально специфичных значений и др.); разработка принципов моделирования образа мира как основы национальных культур; разработка этнопсихолингвистических методов и приемов анализа речевой деятельности; создание системной терминологии. Решение этих проблем позволит определить сущность и характер связи элементов национальной культуры, которые обуславливают ее целостность и уникальность, т. е. создать эффективную модель межкультурной коммуникации, отражающей закономерности формирования и функционирования культурно специфичной информации. Эта модель должна учитывать степень близости образа мира коммуникантов, соотношение универ-

сального и этнического в сознании носителей разных языков, состав и характер системности этнических констант, репрезентированных вербально.

*М. В. Попова*

*Московский государственный лингвистический университет*

*М. V. Popova*

*Moscow State Linguistic University*

**РОЛЬ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОГО АКЦЕНТА  
В ВОПРОСАХ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ  
ROLE OF PRONUNCIATION ACCENT IN THE ISSUES OF SOCIAL IDENTITY  
AND SOCIO-CULTURAL INTEGRATION**

**Abstract.** The paper offers a brief overview of the studies devoted to determining the influence of the pronunciation accent on the formation of the speaker's social portrait in the framework of sociocultural integration.

В условиях неуклонно растущих масштабов миграции в современном мире все больше исследователей сталкиваются с необходимостью совершенствования путей интеграции в иноязычное сообщество. В 2017 году лидером по количеству поданных заявлений от беженцев среди стран ЕС стала Германия, где, по некоторым данным, число зафиксированных обращений было сопоставимо с аналогичным числом во всех остальных странах Евросоюза вместе взятых. На сегодняшний день вопрос миграционной политики в ФРГ стоит особенно остро, являя собой одно из ключевых разночтений в попытке сформировать правящую коалицию.

Однако Германия — не единственный пример мультикультурного государства, где миграционный кризис последних лет вызвал широкий общественный резонанс и на смену не оправдавшей себя ассимиляции посредством модели «плавильного котла» пришла практика «гражданской интеграции». При этом «факторы риска» остаются теми же — наряду с религиозным аспектом, обуславливающим глубокие ментальные различия, важно отметить другой, не менее значимый аспект — фактор социокультурной интеграции, который в свою очередь неразрывно связан с понятиями «социальная идентичность» и «социальный портрет».

«Социальный портрет» во многом зависит от субъективных «фильтров восприятия», другими словами — стереотипов, которые каждый из нас

приобретает и формирует в условиях взросления и социализации. Они представляют собой совокупность неких упрощенных обобщений о характеристиках и поведении группы индивидуумов, позволяющую распределять членов группы по категориям и воспринимать их шаблонно. Стереотипное восприятие мигрантов является серьезным барьером на пути к их ассимиляции в принимающем сообществе. Повысить эффективность процесса социокультурной интеграции представляется возможным за счет создания позитивного социального портрета в глазах членов принимающего сообщества, что предполагает усилия со стороны человека, намеренного успешно интегрироваться.

Лежащие в основе социопортретирования социальные маркеры можно условно разделить на две группы — постоянные (пол, возраст и др.) и относительно постоянные (место жительства, доход, «вербальный репертуар» и др.). Одним из самых ярких социальных маркеров является произносительный акцент, который зачастую выступает «визитной карточкой» говорящего с точки зрения его социальной идентичности. Многие исследователи считают необходимым условием формирования позитивного социального портрета отсутствие иноязычного акцента или говора, так как произношение часто играет важную роль при определении социального статуса говорящего даже в рамках одного государства.

В условиях миграционного кризиса, произносительный акцент наряду с постоянными социальными маркерами, такими как пол, национальность и цвет кожи, приобретает особое значение, потому что может служить причиной дискриминации. Случаи так называемой дискриминации по «акцентному» признаку были задокументированы в результате многочисленных исследований, в ходе которых было установлено, например, что испытуемые с ясно выраженным иноязычным акцентом рассматриваются на более низкие должности; люди, использующие литературную норму языка, имеют преимущество перед носителями социолектов; акцентно окрашенная речь, вне зависимости от степени выраженности акцента, внушает меньше доверия.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что в вопросах социальной идентичности и формирования социального портрета говорящего наряду с такими факторами, как происхождение и место жительства индивидуума, уровень образования и род деятельности, семья и ближайшее окружение, уровень дохода и материальное благосостояние, немаловажную роль играют произносительные характеристики, другими словами — произносительный акцент.

**О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ — ИСТОРИКОВ  
К ПРОВЕДЕНИЮ ЭКСКУРСИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
THE NECESSITY OF TRAINING STUDENTS SPETIALIZING  
IN HISTORY TO CARRY OUT TOURS IN ENGLISH**

**Abstract.**The article underlines the necessity of training students of historical faculty to carry out tours in English.

В программу подготовки студентов профиля «Историческое образование» входит подготовка к проведению экскурсий. Однако имеются в виду экскурсии на русском языке, преобладающая цель которых состоит в передаче исторических знаний своим соотечественникам. Между тем развитие туризма на Северо-западе Ленинградской области требует от экскурсоводов не только знания истории и культуры региона, но и умения проводить экскурсии на английском языке.

Необходимость проведения экскурсий на английском языке обусловлена большим количеством иностранных туристов, посещающих Ленинградскую область и, в частности, город Выборг. Кроме того, студенты-историки должны постоянно обновлять свои знания английского языка, с тем чтобы иметь возможность читать новейшую иностранную литературу, откликающуюся на актуальные научные проблемы. Все это побуждает обратить особое внимание на необходимость выработки методики, позволяющей обучить студентов-историков экскурсионной работе на английском языке.

Специфика работы экскурсовода предполагает общение с иностранными туристами, поэтому ведение профессиональной деятельности на английском языке является необходимым условием профессиональной компетенции будущего экскурсовода. Развитие международных отношений России в области туризма актуализирует необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов в данной сфере, следовательно, одной из важных целей обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-историков является подготовка к проведению экскурсий на английском языке, развитие у обучаемых умений и навыков устного общения с иноязычными туристами, овладение студентами профессиональной лексикой.

Анализ образовательной программы «Экскурсоведение и туризм», «История и культура Северо-Западного региона» подготовки бакалавра по профилю «Историческое образование», дает основание сделать вывод

о том, что выпускники этого профиля должны обладать следующими компетенциями: способностью анализировать основные этапы и закономерности развития туризма в России и за рубежом для формирования гражданской позиции и патриотизма, владением основами профессиональной этики и речевой культуры и др.

Обучающийся должен знать основные особенности истории и культуры Северо-Западного региона, тенденции современного развития туризма и экскурсионного дела, сущность, признаки, принципы, цели, задачи и функции экскурсии, особенности экскурсии как педагогического процесса, особенности экскурсионной аудитории, этапы проведения экскурсии, организационные формы массовой экскурсионной деятельности, технологические особенности разработки и ведения экскурсии. Также студент должен уметь анализировать культурно-исторические явления, применять полученные теоретические знания по курсу в профессиональной деятельности, использовать приёмы и методы дисциплины при разработке новой экскурсии, анализировать проведённую экскурсию с профессиональной точки зрения, организовывать участников перед началом и в ходе проведения экскурсии, выявлять перспективы развития туристской деятельности в регионе. Выпускнику необходимо владеть навыками работы в команде, толерантного восприятия социальных, культурных, личностных различий.

В федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 44.03.01 (уровень бакалавриата) говорится о том, что одной из областей профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата является культура. Выпускник, освоивший эту программу должен обладать определенными общекультурными компетенциями в том числе способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Одним из видов профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу бакалавриата, является культурно-просветительская деятельность. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями: способностью выявлять и формировать потребности различных социальных групп, способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что подготовка выпускников профиля «Историческое образование» к проведению экскурсий на иностранном (английском) языке, будет способствовать повышению профессионального статуса экскурсовода, способного осуществлять профессиональную деятельность в рамках работы с носителями иных языков и культур.

**ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ  
ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ  
В РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-ЖАНРАХ  
PRAGMATIC FUNCTIONS OF POLYLINGUAL SWITCHES  
IN ENTERTAINING INTERNET GENRES**

**Abstract.** This article considers pragmatic functions of code switches in Internet memes, which represent one of the Internet entertaining genres. The analysis shows that humorous function expressed in interlingual game is the most salient of all pragmatic functions in memes.

Особое место в системе человеческой коммуникации занимает всемирная сеть Интернет, представляющая собой не только телекоммуникацию, но и социальный, психологический и культурный феномен. Интернет-коммуникация активно вошла в нашу жизнь, в частности, в виде Интернет-мемов. Мем понимается как единица культурной информации, представленная словом, фразой, картинкой, видео или звукорядом, имеющая определённое значение и получившая распространение в каком-либо Интернет-сообществе или посредством Интернет-коммуникации.

В разных жанрах Интернет-коммуникации всё чаще встречаются кодовые переключения, представляющие собой переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка на другой в зависимости от условий коммуникации.

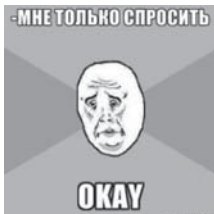
Все исследуемые сайты, которые мы анализировали, являются либо социальными сетями, либо чатами, где люди, в основном, молодежь, общаются друг с другом. Материал представлен 400 примерами с сайтов: «Луркоморье», «Форчан», «1001 мем», «Башорг», «ВКонтакте», «Facebook». Чтобы это общение было более полным и эмоционально насыщенным, в последние годы в переписке стали часто использоваться смайлы, картинки и Интернет-мемы. Интернет-мем в основном выполняет декоративную функцию. Создатель мема, который чаще всего остаётся неизвестным, подчёркивает в своём творении именно то, что считает нужным.

Ведущая прагматическая функция кодовых переключений в Интернет-мемах — юмористическая (262 примера, т. е. 65,5% в исследуемом материале), она же наиболее частотная и значимая. За счет оригинального использования языка и самовыражения говорящих межъязыковая

игра становится средством создания новых смыслов, ассоциативных связей между словами. Языковая игра является, таким образом, средством создания мемов, в частности поликодовых, и способом реализации их функций.



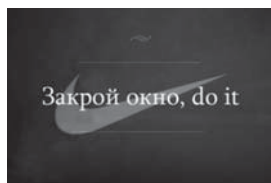
Нередко в мемах реализуется и эмоциональная функция— 64 примера (16% от исследованного материала). Большое количество Интернет-мемов отражает какую-либо эмоцию или эмоции, которые не всегда имеют юмористический характер. Чаще всего используются устойчивые аббревиатуры или Интернет-клише: «LOL»(ирония), «Pokerface» (равнодушие), «OMG» (удивление), «Me gusta»(удовлетворение), «NO» (недовольство), «Okay»(смирение) и т. д.



Реже в Интернет-мемах встречается адресатная функция (55 примеров, что составляет 13, 75% в нашем материале). В таких случаях создатель мема сознательно выделяет из числа адресатов тех, кому понятны единицы выбранного языка (языков), а переключения кодов используются с целью уточнить, к кому обращено высказывание. Общаясь друг с другом, незнакомые люди стараются определить качества своего собеседника, чтобы узнать его социальные роли, так как это помогает сделать предположение о его поведении.



Наименее частотной является цитатная функция (19 примеров, составляющих 4, 75% в нашем материале), которая предполагает использование цитат и крылатых выражений на иностранном языке, обычно для украшения речи.



Чем больше противоречий в кодовом переключении и чем больше у него может быть смыслов, тем смешнее становится Интернет-мем, т. е. межъязыковая игра усиливает юмористический эффект. С помощью кодовых переключений пользователи и читатели имеют возможность более полно понять смысл той или иной картинки или фразы в Интернет-пространстве.

*T. N. Хомутова, М. Г. Мамонтова*  
*ЮУрГУ (НИУ)*

*T. N. Khomutova, M. G. Mamontova*  
*South Ural State University (National Research University)*

**ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ СЛОВАРЬ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТУРИЗМА  
ENCYCLOPEDIC MULTIMEDIA DICTIONARY AS A MEANS  
OF INTELLECTUAL TOURISM DEVELOPMENT**

**Abstract.** The research focuses on the problem of intellectual tourism development by means of encyclopedic dictionaries of cultural heritage. Principles of compiling such dictionaries are discussed. Results of a sociolinguistic survey are presented. Perspectives of further research are outlined.

Актуальность настоящего исследования объясняется проблемами развития межкультурного диалога и интеллектуального туризма, для решения которых изучение новых форм подачи энциклопедической информации, таких как энциклопедические мультимедийные словари ассоциативного типа, имеет немаловажное значение.

Энциклопедический мультимедийный словарь о жизни и творчестве выдающихся людей является одним из средств развития интеллектуального туризма. Несмотря на свои культурные и интеллектуальные богатства, Россия не входит в число стран, популярных среди «интеллектуальных»



туристов, поэтому развитие данного направления туризма является весьма актуальным. Мы считаем, что разрабатываемый нами энциклопедический мультимедийный словарь ассоциативного типа «Санкт-Петербург в творчестве выдающихся людей» поможет развитию интеллектуально-го туризма в Санкт-Петербурге и в России в целом.

Данный словарь мы определяем, как энциклопедический интерактивный онлайн словарь ассоциативного типа о Санкт-Петербурге и его влиянии на жизнь и творчество известных персоналий. Этот словарь мы относим к словарям культурного наследия. Словари культурного наследия имеют богатые исторические традиции в английской лексикографии. Основным принципом построения подобных словарей является принцип «гений места» (калька лат. *genius loci*). К первым словарям культурного наследия можно отнести проект словаря О. М. Карповой для гидов и туристов «*Florence in the works of world-famous people*».

Особое внимание при создании нашего словаря мы уделяем социальному и культурному аспектам, поскольку одной из целей нашего исследования является описание влияния Санкт-Петербурга на жизнь и творчество известных персоналий максимально доступным и интересным способом для людей разных культур и возрастов. Для достижения этой цели мы провели социолингвистическое исследование.

Целью нашего исследования явилось выявление социолингвистических характеристик словаря с позиций его пользователей, определение мнения опрошенных о Санкт-Петербурге для обоснования актуальности создания энциклопедического мультимедийного словаря ассоциативного типа «Санкт-Петербург в творчестве выдающихся людей», выявление мнения опрошенных об отдельных аспектах словаря, в том числе о его тематической структуре, входных единицах, структуре словарных статей, а также средствах мультимедиа.

Анкетирование проводилось в два этапа. Первый этап исследования, в ходе которого было опрошено 86 человек, проходил на английском языке в США. Второй этап исследования проходил в России, в ходе этого этапа было опрошено 123 человека. В результате проведенного анкетирования мы получили данные для определения тематической структуры словаря. В нашем исследовании мы вводим понятия тематической структуры 1 как глобальной тематической структуры всего словаря и тематической структуры 2 как тематической структуры словарной статьи.

На основании полученных результатов универсальная тематическая структура 1 нашего энциклопедического словаря представлена такими тематическими областями, как литература, музыка, живопись, архитектура, кинематограф, политика. Данные тематические области определились на основании вида деятельности выдающихся личностей, вызвавших

наибольший интерес у потенциальных пользователей словаря. Тематическая структура 2 статей на английском языке будет представлена следующими разделами: биография, карьера, творчество, интересные факты, ассоциации, источники. Тематическая структура 2 статей на русском языке будет следующей: биография, личная жизнь, творчество, интересные факты, ассоциации, источники. Различия в тематических структурах обусловлены социокультурными факторами.

Проведенное социолингвистическое исследование на русском и английском языках помогло определить оптимальную тематическую структуру как самого энциклопедического мультимедийного словаря, так и словарных статей. Это позволит нам представить информацию наиболее интересным образом для потенциальных пользователей словаря и тем самым способствовать развитию интеллектуального туризма. Перспективной задачей исследования является отбор персоналий и составление словарных статей в соответствии с полученными результатами.

# ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## LINGUISTIC AND STYLISTIC ASPECTS OF INDIVIDUAL AND SOCIAL SPEECH ACTIVITY

---

*Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, С. С. Владимирова,  
Н. С. Федотова, Т. Г. Шарри*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*T. G. Arkadeva, M. I. Vasilyeva, S. S. Vladimirova,  
N. S. Fedotova, T. G. Sharry*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ИНДИВИДУЛЬНО-СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

#### INDIVIDUAL AND SOCIAL ORIENTATION EMOTIONAL SPEECH ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS

**Abstract.** Foreign students study the rules of speech communication. Students should be able to Express their assessment of the subject. In the article the authors speak about diminutive names of persons, which modern Russians use in the sphere of interpersonal relations.

Особенности национального русского общения в части своей неофициальности проявляются в употреблении носителями языка слов с положительной стилистической окраской и уменьшительно-оценочным значением (*дружочек, умничка, молодчинка, цыпленочек* и др.). Оттенки экспрессии вносятся в слова суффиксами субъективной оценки существительных: *-очк-, -ечк-, -еньк-, -ик-, -ишк-, -ушк-, -юшк-, -ек:* *Галочка, Петечка, Светик, Маришка, Ниңушка, Катюшка, племянничек, соседюшка, братец, сестренка, невестушка* и т. п. Такие дополнительные неофициальные именованья человека для носителя языка являются вполне закономерными, а у изучающих русский язык как иностранный могут вызвать культурный шок. Особенно если речь идет о личностной, оценочной характеристике называемого, выделении его в коллективе в рамках неформальной бытовой коммуникации, которая занимает значительное место в повседневной жизни индивидуума.

Индивидуально-социальная направленность речевой деятельности с использованием эмоционально-окрашенных слов выражается в указании на иерархические отношения говорящих в той среде, в которой они общаются, определяет их профессионально-личностные качества. Одни слова могут являться весьма оригинальными и неповторимыми (*верблюжоночек, голубушка, лапонька, ягодиночка, лисеночек* и т. п.), другие вполне предсказуемыми в ситуациях общения: *взрослый — взрослый (котик, хозяйушка, звездочка, волшебник* и т. п.), *взрослый — ребенок (солнышко, золотко, крошка, ангелочек, малышка), ребенок — ребенок (пончик, ежик, толстопузик)* и др.

Заинтересованность иностранцев в ознакомлении с языковым выражением эмоциональной оценки и интерпретации словесного выражения оценки как объективной сущности говорящего и слушающего обусловлена тем, что за пределами учебных занятий иностранные студенты неизбежно погружаются в сферу коммуникации, в которой носителями русского языка создаются производные единицы определенной функционально-стилистической направленности. Например, путем метафорического переноса (*заяц — 1) «трусливый, робкий человеке»; 2) «человек с косыми глазами»; 3) «человек, который может быстро передвигаться», 4) «человек с некрасивыми ушами»*) и аффиксации (*заинька, заюшка, зайка, зайчонок, зая* (ласк.)) Неправильное понимание и употребление таких единиц может привести к коммуникативной неудаче, стать причиной отчуждения и враждебности. Наоборот, владение лексикой, выражающей эмоциональную оценку, служит средством успешной коммуникации, соответствующей ситуации индивидуально-социальной направленности эмоциональной речевой деятельности иностранных студентов.

Однако значительный фрагмент фонда эмоционально окрашенной лексики русского языка, способный продемонстрировать многообразие и богатство способов расположения одного человека к другому остается на периферии методического осмысления, несмотря на высокий интерес к нему иностранных студентов. Отсутствуют указания относительно объема лексики, в качестве примеров приводятся отдельные слова, не сформирован словарь, содержащий слова, необходимые для выражения положительной эмоциональной оценки.

Языковой материал позволяет предложить семантическую классификацию именованных: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выделяющие яркую черту внешности или заметный физический недостаток и существительные, определяющие выделенные черты характера, личностные особенности именованного. При этом наименования могут быть связаны с названиями животных, птиц, насекомых,

цветов и т. п. путем метафорического переноса. В контекстных употреблениях актуализируются соответствующие семы: голубка («домашний», «беззащитный»), ласточка («юркий», «быстрый»), изюминка («своеобразный», «необычный»), конфетка («необычный», «удивительный»), русалочка («коварная», «хитрая»), светлячок («яркий», «дающий свет»), снежинка («светлый», «холодный»), стебелек («хрупкий», «тонкий»).

Необходимость комплексного развития организационно-содержательных аспектов обогащения эмоционального словаря иностранных студентов в настоящее время является актуальной задачей иноязычного образования. Развитие эмоциональной сферы способствует нравственному воспитанию, адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни.

*Т. Г. Галушко*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*T. G. Galushko*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О САКРАЛЬНЫХ ИСТОКАХ ЯЗЫКА И МОЛЧАНИЯ ABOUT THE SACRAL ORIGINS OF LANGUAGE AND SILENCE**

**Abstract.** The article deals with the sacred meaning of language and silence on the basis of M. Heidegger's philosophy in their opposition to the profane meaningless "chatter".

Современная цивилизация характеризуется определенным соотношением профанического и сакрального на уровне языка. С одной стороны, стремительное развитие информационных технологий породило на фоне десакрализации культуры и языка, а также девальвации слова, когда человек «оглушен и ослеплен» в царстве техники, мощный всплеск пустословия как «империю» бесконечного потока бессмысленной болтовни, какого искушенное в языковых играх человечество прежде не знало. Универсальная форма профанизации: «Слово делает возможным существования празднословия. С того момента, когда говорят праздно, без отнесения к мысли или делу, начинается время болтовни» (М. Бахтин). С другой стороны, зона сакрального в культурно-смысловом пространстве, которая по своей природе трансцендентна, сдерживает профанизацию. «Эстетическая бесконечность» языка проявляется как уникальная творческая стихия, подвижная и изменчивая, где достигается гармония рационального и иррационального, сознательного и бессознательного, способная выразить невыразимое и сокровенное, не только звучанием, но и молчанием.

Язык в своей безграничной творческой энергии исходит из превозданной пред-словесной тишины и хранит память об этой тишине. Молчание как благоговение перед Словом заложено в глубинных основаниях всех культур: «Время молчать, время говорить» (Экклезиаств, 3;7). «Язык говорит как звон тиши (Gelaut der Stille). Тишь — это Мир и вещи в их сущности. Звон тиши — это не человеческое. Человеческое, напротив, по природе своей говорливо. Только в силу того, что люди вслушиваются в звон тиши, они могут говорить своей собственной мелодией» (М. Хайдеггер).

В «Бытии и времени» М. Хайдеггер рассматривает молчание, когда один из собеседников прекращает говорить, замолкает, как знаменательный и решающий момент. Более того, «слушание и молчание» определяются как возможность «красноречивого говорения», а в повседневности господствует «болтовня». В молчании создается «понимание», в говорении познаются и понимаются смыслы. Согласно Хайдеггеру, тот, кто даже молчит, может «дать понять нечто еще более непосредственно», более того, молчание есть само по себе специфическое говорение, оно может быть интерпретировано. Каждое молчание есть акцентированное молчание. Понимание покидает «болтовню» и становится подлинным, а подлинное молчание возможно только в настоящей речи. Молчание как прерывание речи являет себя плодотворным источником смыслов. «Сокрытие» есть более интенсивное «открытие», чем «открытие», стремящееся избежать «сокрытия». «Болтовня», для которой нет ничего скрытого, поскольку она изначально претендует на то, что все может быть обнародовано, и потому не стремится быть просто «открытием», лишена смысла, она звучит все громче, банальней и агрессивней в общественных местах, попирая все нормы поведения, обнаруживая концентрацию негативных профанических смыслов. Что делает «болтовню» профанной? Прежде всего рутинизация. Чем чаще феномен вступает в привычную ситуацию, тем быстрее «изнашивается» его трансцендентная модальность и интенционально-энергетическая ценность, и тем самым увеличиваются его негативные утилитарно-прагматические функции.

Почти через два десятилетия после появления «Бытия и времени» в 1944 году Хайдеггер читает курс лекций «Учение Гераклита о Логосе», где развивает свое учение о молчании и расставляет акценты, сравнивая молчание с «беззвучным голосом бытия» и определяя его как «одновременность открытия и сокрытия». При этом вводятся еще новые понятия: «вслушивание» и «прислушивание», которые необходимы Хайдеггеру для определения их отношений к «беззвучному голосу бытия». Вслушивание не зависит от того, что звучит в ушах. Оно отстраняется от непосредственно услышанного, чтобы услышать то, на чем оно сконцентрировано. «Чистое» вслушивание слышит «беззвучный голос бытия», его Хайдеггер называет «прислушиванием».

В заметках к курсу лекций Хайдеггер рассматривает «молчание» и «беззвучный голос бытия» как составные части явления языка, на основе которых он определяет: «Поэзия есть скрытая сущность собственно отвечающей, заключенной в ответе **памяти**, которую можно узнать не через воспоминание, припоминание и мышление, а прежде всего и непосредственным образом через благодарность. Главное слово «**память**». Скрытая сущность этой памяти и есть **поэзия**. Это не та поэзия, которую отличают от философии. Это та высшая поэзия, скорее тот источник, из которого в каждом случае и философия и поэзия черпают свою сущность.

Возникают вопросы. Почему «благодарность»? Каким образом ответ может быть узнан из «благодарности»? Хайдеггер определяет отношения «ответа» и «благодарности» следующим образом: «Ответы как знаки благодарности — тишина благодарности». Это зашифрованный ответ. Глагол «благодарить» используется в значении «наследовать», который означает превращение собственности в наследство. Хайдеггер пишет: «Отвечать на знаки благодарности — тишина благодарности». «Глас тишины» — это начало «тишины благодарности». Тишина звучит в гласе и глас в тишине. Вывод, согласно Хайдеггеру, «глас тишины становится обиталищем «сущности истины». Зашифрованные записки Хайдеггера о «гласе тишины», о «молчании» и «беззвучном «голосе бытия» обнаруживают одну из самых главных идей великого философа. Поскольку язык может принять в себя «сущность истины», он и есть то место, в котором находится убежище для жизни». Нельзя точно определить, где и как это происходит. Самое главное и важнейшее стремление хайдеггеровской мысли, чтобы глубже понять :«*Логос может быть этосом*».

*Е. Я. Никитина, О. А. Хуторецкая  
СПбГУ*

*E. Ya. Nikitina, O. A. Khutoretskaya  
Saint-Petersburg State University*

**НОЧНОЙ ГОСТЬ: СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗЛИЧНЫХ  
ПОДРАЖАНИЙ АНАКРЕОНТУ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЭЗИИ XVI–XVII ВВ.  
CUPID BENIGHTED: STYLISTIC DIFFERENCES OF VARIOUS IMITATIONS  
OF ANACREON IN FRENCH POETRY OF XVI–XVII CENTURIES**

**Abstract.** The article deals with the stylistic differences of various imitations of the ode “Cupid benighted” (attributed to Anacreon) by R. Bello, P. de Ronsard, O. de Magny and J. de La Fontaine.

Как известно, в литературе XVI–XVII вв. оригинальность сюжета вовсе не была обязательным требованием к произведению. Напротив, подражание «великим» (прежде всего, античным) авторам было тогда не

только возможным, но и желательным. Во главу угла ставилось не содержание произведения, а мастерство автора.

В 1552 г. во французских поэтических кругах приобретает известность труд издателя А. Этьенна, обнаружившего греческую рукопись, якобы принадлежащую знаменитому древнегреческому поэту Анакреонту (VI в. до н. э.); вероятно, однако, что это были не собственные стихи Анакреонта, а более поздние подражания ему. Мода на подражания Анакреонту захлестывает французскую поэзию. Масштаб увлечения был таков, что, по мнению исследователей, Анакреонт оказал на французскую поэзию той эпохи не меньшее влияние, чем Петрарка.

Из многочисленных подражаний Анакреонту во французской поэзии XVI-XVII вв. (один только П. де Ронсар создал их несколько десятков) мы остановились на переложениях лишь одной оды — об Эроте, который постучался дождливой ночью в дверь к поэту, а когда тот дал ему место у огня, пустил ему стрелу прямо в сердце.

Версия Р. Белло, друга Ронсара и члена «Плеяды», по всей видимости, является довольно точным переводом греческой оды, и все детали, казалось бы, созвучные эстетике Ренессанса (например, использование перифразы для обозначения ночи), присутствуют уже в оригинале. В то же время Ронсар, чей вариант, как ни странно, появился на несколько лет раньше перевода Белло, вносит в повествование новые детали, в частности, предваряет историю сравнением беды, постигшей поэта из-за доброты к незнакомцу, с участью Менелая, бездумно пустившего к себе в дом вероломного Париса. Из всех переложений только у Ронсара Амур попадает стрелой не в грудь, а в глаз поэта, через который стрела проходит дальше в сердце. Образ Амура, притаившегося в глазах возлюбленной и поражающего стрелой сердце поэта, чрезвычайно распространен в петраркистской любовной лирике; нередко и сами глаза дамы мечут стрелы в несчастного влюбленного. В данном случае традиционный образ оказывается «перевернут», что создает если не юмористический, то по крайней мере иронический эффект. На создание того же эффекта работает и введенное Ронсаром дополнение сюжета: увидев у незнакомца лук и колчан, лирический герой заключает, что это какая-то важная персона, и решает приготовить ему подходящий ужин; этот момент Амур и улучшает для своего выстрела.

В отличие от Ронсара О. де Маньи избегает реалистичных деталей, в том числе и присутствующих в оригинале. Он единственный избрал для изложения данного сюжета форму сонета (тем самым порывая с анакреонтической традицией). Язык этого сонета, входящего в цикл *Les Soupirs* (1557), не отличается от традиционного языка петраркистов и не подразумевает юмористического прочтения. Маньи заимствует у Ронса-



ра образ Менелая, однако несколько видоизменяет сопоставление: если у Ронсара сравнивались судьбы двух людей, пострадавших из-за наивности и добросердечия, то Маньи сравнивает страдания пораженного стрелой поэта с мучениями Менелая, у которого похитили жену, что представляется гораздо менее удачным, ведь образ Менелая в антично-ренессансной традиции едва ли ассоциировался с муками любви.

Переложение Ж. де Лафонтена (1671) написано очень простым и классицистически прозрачным языком, оно совершенно лишено метафор. Если у Ронсара в начале оды говорится: *Il était minuit, et l'Ourse / De son char tournait la course / Entre les mains du Bouvier, / Quand le somme vint lier D'une chaîne sommelière / Mes yeux clos sous la paupière*, то Лафонтен просто сообщает читателю, что в ту ночь спал на удивление крепким сном (*J'estois couché mollement, / Et, contre mon ordinaire, / Je dormois tranquillement...*) В отличие от Ронсара, уделяющего внимание реалистическим подробностям истории, Лафонтен сосредотачивается на чувствах героя, испытывающего непонятный страх перед ребенком, что тоже становится источником комизма: *Ma coïardise est extreme / D'avoir eu le moindre effroy; / Que seroit-ce si chez moy / J'avois receu Polyphème?*

Анализ стилистических особенностей четырех интерпретаций одного сюжета показал, насколько они различны по языку. Две версии (принадлежащие, заметим, поэтам второго эшелона) выдержаны в серьезном ключе, тогда как варианты выдающихся поэтов Ронсара и Лафонтена не лишены комизма, происходящего, впрочем, из разных источников, что, как представляется, связано как с особенностями индивидуального стиля авторов, так и с различной эстетикой Ренессанса и классицизма.

**О. В. Рябуха**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

**O. V. Ryabukha**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О ЖАНРОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ ON PECULIARITIES OF THE NEWSPAPER ARTICLES**

**Abstract.** Newspaper and magazine articles represent a specific example of publicistic style, characterized by lexical and grammatical cohesion, a typical structure of the text and a whole range of stylistic devices.

Вне зависимости от конкретного издания и разнообразия затрагиваемых тем, будь то политическая, литературная, научно-популярная или сатирическая статья, в любой статье можно обнаружить все черты

публицистического стиля. Исследованию публицистического функционального стиля посвятили свои работы многие российские и зарубежные лингвисты: Гальперин И. Р. , Арнольд И. В. , Скребнев Ю. М. , Мороховский А. Н. , L.McLoughlin, Semino E. & Short M. и многие другие.

Для языка публицистических работ характерна четкость и ясность, при этом использование профессионализмов совсем не обязательно, чаще используются термины, известные широкому кругу читателей (to curb, to drive, to bar etc.). Тип издания и выбранная тема при этом влияют на выбор лексических и грамматических средств и использование стилистических приемов. Типично использование метафор и других фигур речи, однако, чаще это стертые образы, клише (to reach an agreement, to deliver a warning, saddled with debt), которые минимизируют двойное понимание текста и вместе с тем имеют яркий, впечатляющий эффект. В связи с тем, что автор ставит задачу склонить читателя к своей точке зрения и акцентировать тот ситуационный или культурный контекст, в котором развиваются события, широко используются слова с позитивной или негативной коннотацией, эмоционально маркированный язык (zealously support, quixotic bid...). Для того, чтобы сблизить дистанцию между автором и читателем и тем самым создать впечатление того, что вы находитесь на одной стороне, может использоваться местоимение «we».

Для публицистического стиля характерно повторение схожих тем и описываемых событий, что ведет к формированию набора речевых стереотипов, штампов, которыми журналист пользуется при написании статей. При этом излишняя стереотипизация речи считается неприемлимой, журналисты постоянно стремятся творчески подойти к созданию нового текста, варьировать и обновлять часто используемые формулы и клише. В качестве примера варьирования речевых штампов, можно привести замены устойчивых оборотов на основании ассоциаций, изменение одного из компонентов глагольно-именных словосочетаний (to dispel the myth — dispel much of the conventional wisdom; to dispel the myth — to disprove the myth...)

Целью автора статьи является не только информирование аудитории, но и воздействие на аудиторию, выражение оценки сообщаемому, убеждение, формирование общественного мнения. Для этого автор старается привлечь внимание читателя к своей работе с помощью вышперечисленных языковых средств и бросающихся в глаза заголовков, как правило, представляющих собой целое предложение, в котором опущены вспомогательные глаголы, артикли (Patrick Meehan, Congressman Combating Harassment, Settled His Own Misconduct Case) и иногда подлежащее («Jumps From Boat, Catches in Wheel») или вспомогательная

часть (глагол-связка) составного именного сказуемого (“Cat woman luskuy”). В целом для газетных статей характерна лаконичность, эмоциональная окрашенность и доступность в понимании.

*М. В. Соловьева, М. И. Русскина*  
СПбГУ

*M. V. Solovieva, M. I. Russkina*  
Saint-Petersburg State University

**СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОРНИТОЛОГИЧЕСКИХ СРАВНЕНИЙ  
В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ И РЫЦАРСКОМ РОМАНЕ XII ВЕКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ СТАРОФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)  
THE SYMBOLIC MEANING OF ORNITHOLOGICAL COMPARISONS  
IN THE 12TH CENTURY HEROIC EPIC AND CHIVALRIC ROMANCE  
(BASED ON THE MATERIAL OF OLD FRENCH)**

**Abstract.** In the article we analyze the symbolic meaning of ornithological comparisons in the 12th century French heroic epics and chivalric romances. We show the connection between the actualized meaning of a symbol and the minimal context — the comparative construction.

Средневековое сознание интерпретирует окружающий мир как совокупность символов, которыми заполнены все сферы жизни человека. Художественная литература XII века не становится исключением: эпические поэмы и рыцарские романы пронизаны символикой. Ю. М. Лотман определяет символ как «некоторое содержание, которое служит планом выражения для другого, как правило, культурно более ценного, содержания» (Лотман Ю. М. Каноническое искусство как информационный парадокс // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. С. 318).

Особый интерес представляет орнитологическая символика, реализующаяся в сравнительных конструкциях, которые используются при описании персонажей средневековых произведений.

Наиболее часто встречаются сравнения с охотничьими птицами: соколом (*faucon*), кобчиком (*esmerillon*), кречетом (*gerfaus*), ястребом (*esprever*) и орлом (*alerion*).

Если сравнение относится к положительному персонажу, то актуализируется значение символа, подчеркивающее стремительность, неустранимость и грозность французов, сражающихся с сарацинами.

В случае использования орнитологического сравнения (как правило, это сравнение с соколом) для описания женского образа на первый план выступает символическое обозначение красоты героини (например, при описании сарацинской принцессы Орабль).

Характеризуя боевого коня, сравнение с охотничьей птицей подчеркивает ценность и быстроту скакуна. Интересно, что подобные сравнения относятся к коням, принадлежащим, как правило, рыцарям — сарацинам, однако сами язычники с благородными охотничьими птицами не сравниваются.

Как для эпического стиля, так и для романа характерны двойные сравнения, в которых благородная охотничья птица противопоставляется своей добыче — жаворонку (aloe) или пустельге (cerchelle). При сравнении с жаворонком актуализируется более бытовое значение данного символа: пугливость и стремительность полета этой полевой птицы передает страх, незащищенность сарацин перед грозностью французов, превосходство последних в сражении. Кроме того, сравнение может передавать быстроту перемещений персонажа (например, при описании бегства Гильома с поля боя в «Алискансе»). Сравнение схватки христианского и языческого рыцарей с атакой охотничьей птицы на пустельгу подчеркивает ярость боя, жестокость и кровавость.

*М. К. Стрельникова*

*Московский городской педагогический университет*

*M. K. Strelnikova*

*Moscow City University*

## **СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ НОВОСТНЫХ ИНТЕРНЕТ-ФОРУМОВ SPECIFICS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF NEWS INTERNET-FORUM PARTICIPANTS**

**Abstract.** The paper features analysis of communicative behavior of participants of news-related internet forums. One of the assumptions or the research lies in the fact that such communicants feature communicative behavior patterns which stem from their awareness of the current news and desire to 'show off' their expertise.

Как известно, коммуникация представляет собой важную составляющую жизни человека, без которой невозможно функционирование и развитие социума. При этом отличительной особенностью современного общества является стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий. Особое место в этом процессе принадлежит сети Интернет, которая стала неотъемлемой частью жизни цивилизованного общества. Участие современного человека в интернет-коммуникации привело к тому, что в самом характере и структуре межличностной коммуникации произошли значительные изменения.

Как представляется, характер коммуникативного поведения определяется форматом и тематикой интернет-коммуникации. Особый интерес представляет коммуникация, осуществляемая на новостных интернет-порталах: участниками общения являются люди, интересующиеся актуальными новостями и, как правило, осведомленные в них. При этом сами новостные тексты представляют собой особый тип текстов, ориентированных на то, чтобы формировать взгляды и пристрастия читателя. В связи с этими обстоятельствами анализ коммуникативного поведения, наблюдаемого на новостных форумах, представляется крайне значимым.

Цель проведенного исследования заключается в выявлении специфики коммуникативного поведения участников интернет-общения при обсуждении новостных тем, а также выявлении содержательных, структурных и лингвистических особенностей этого вида интернет-коммуникации.

На первом этапе исследования была сформирована подборка практического материала, представляющего собой фрагменты новостных интернет-форумов, в которые входят порядка 20–30 высказываний участников общения.

На следующем этапе исследования был выполнен анализ коммуникативного взаимодействия на новостных интернет-форумах, в ходе которого комментарии участников были представлены в виде нелинейной схемы.

Далее были выявлены лингвистические особенности высказываний участников новостных интернет-форумов: характер используемой лексики, стилевые характеристики речи, использование ссылок и эмотиконов (и прочих невербальных средств) и др.

Так, в паре: Admissions should be based on MERIT and MERIT only. Affirmative action is institutionalized racism. And therefore wrong (Высказывание 1) — Since when had anything been fair and equal, based on Merits in this Continent since 1492 for the Copper Colored Aborigines, AKA African Americans?! Affirmative Action and still some needed, are you freaking serious?! (Высказывание 2) второй комментарий представляет собой ответ на первое высказывание. В первом высказывании участник интернет-коммуникации отреагировал на часть новостного заголовка: TURN OVER RECORD AMID DISCRIMINATION. В свою очередь, ответ следующего пользователя был вызван несогласием с высказыванием предыдущего комментатора, а именно словами: ADMISSIONS SHOULD BE BASED ON MERIT AND MERIT ONLY. Следует отметить, что участники используют разговорную лексику (freaking serious) и настроены довольно агрессивно — агрессия репрезентирована в ряде использованных коммуникантами лексем и в написании некоторых слов прописными буквами.

В дальнейшем планируется выявить, какими факторами определяется коммуникативное поведение участников, и построить модель коммуникативного взаимодействия на новостных интернет-форумах.

**З. М. Чемодурова**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

**Z. M. Chemodurova**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **АПОЗИОПЕЗИС В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ APOSIOPESES IN POSTMODERNIST FICTION**

**Abstract.** The presentation addresses the widespread use of aposiopesis in postmodernist fiction and its functions in constructing postmodern narratives. The ludic potential of aposiopesis is examined.

Авторская установка на представление возможного мира постмодернистского произведения как неопределенного, неупорядоченного не может не затронуть повествовательную структуру художественного текста. Разнообразный репертуар графических, композиционных приемов по созданию фрагментарности повествования способствует усилению временной и пространственной неопределенности создаваемых фикциональных миров, приобретающих ярко выраженный условный, игровой характер. Среди приемов повествовательной фрагментации можно выделить: 1) композиционную фрагментацию, то есть выделение коротких текстовых сегментов в качестве структурных частей художественного текста; 2) прием обрыва повествования, при котором предложение оказывается структурно не завершенным; 3) прием коллажа, при котором в повествование включаются незавершенные фрагменты, создающие эффект полидискурсивного взаимодействия: обрывки газетных статей, писем персонажей и др. элементы; 4) Прием моделирования «гипертекста», предполагающий возможность нескольких формальных способов прочтения фрагментированного повествования. Композиционная фрагментация часто сопровождается **приемом обрыва повествования, апозиопезисом**, который усиливает ощущение смысловой незавершенности текста, подталкивая читателей к самостоятельному домысливанию фразы, к участию в игре по комбинированию отдельных фрагментов композиционной мозаики. Данный игровой прием, хорошо известный в риторике как прием домысливания, умолчания, призывающий читателей к активному партнерству по выстраиванию повествования и передающий эмоциональность персонажной речи, в постмодернистских художественных текстах выполняет разнообразные функции. Наиболее значи-

мыми из них можно считать функцию актуализации игрового модуса формулирования повествования, поскольку апозиопезис часто используется в сильной позиции окончания произведения, а также функцию приостановки сюжетного времени, предполагающую выдвижение в прагматический фокус повествования идею дискретности и непредсказуемости настоящего момента.

# ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА HERMENEUTICAL PROBLEMS OF A LITERARY TEXT

---

*Е. В. Бурмистрова*  
СПбГИК

*E. V. Burmistrova*  
*Saint-Petersburg State University of Culture*

## ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ЦИКЛА СТЕФАНА ГЕОРГЕ «ЗВЕЗДА СОЮЗА» GENRE AND STYLISTIC FEATURES AND TRANSLATION STRATEGY OF STEFAN GEORGE'S POETRY COLLECTION «THE STAR OF THE COVENANT»

**Abstract.** The poems in Stefan George's «The Star of the Covenant» (1914) have a genre nature of poetic aphorism. Their sublime style, autological nature and the use of antithesis should be taken into account in their translation.

«Звезда союза» (*Der Stern des Bundes*), предпоследний поэтический цикл немецкого поэта-символиста Стефана Георге (*Stefan George*, 1868–1933), изданный в 1914 году, изначально задумывался поэтом как «тайная книга» для посвященных — членов так называемого «круга Георге». Сто стихотворений сборника образуют своего рода свод правил, сформулированных поэтом для своих адептов. Структура цикла предельно выверена, в ней присутствует числовой символизм, что является одной из характерных особенностей творчества Георге. Объем произведения составляет ровно тысячу строк; цикл разделен на три части, которым предшествуют три вступительных стихотворения, концентрирующих в себе основные идеи произведения; завершает «Звезду союза» двенадцатистрочный, построенный на анафорическом повторе «Заключительный хор», который впоследствии прозвучал на похоронах Георге. В большинстве стихотворений рифма отсутствует, однако каждое десятое из них является рифмованным.

Стихотворения «Звезды союза» неоднородны по своей жанровой природе; большинство из них можно отнести к дидактической поэзии. Данные тексты обнаруживают жанровые признаки стихотворного афоризма (*Spruchgedicht*): небольшой объем (от 7 до 14 строк), сжатость и лаконичность поэтического высказывания (многие стихотворения можно



охарактеризовать как «автологическую лирику»), активное использование приема антитезы, преобладание паратактических конструкций, аподиктический характер высказывания. Характерно для стихотворной афористики и использование существительных с предельно широким, а также с абстрактным значением (им, по словам Ф. Гундольфа, Георге вновь вернул «силу, содержание и образ» [Gundolf F. George. Zweite Auflage. Berlin: Georg Bondi Verlag, 1921. S. 269]).

Перечисленные особенности, безусловно, должны учитываться потенциальными переводчиками «Звезды союза» на русский язык (на сегодняшний день пока не существует опубликованных переводов данного поэтического цикла или отдельных стихотворений из него). Особенно важным представляется поиск соответствий в рамках возвышенного стилистического регистра; переводчику необходимо передать торжественный тон речи, не впадая в излишнюю архаизацию и, с другой стороны, избегая просторечий (последние — совершенно немотивированно — встречаются, например, в переводах Георге, выполненных А. Штейнбергом). Отдельную проблему представляет собой поиск эквивалентов для анти-тетических пар существительных, каждое из которых многозначно и подчас несет в себе дополнительный, возникший в рамках «мифологии» кружка Георге смысл. Звукопись, излюбленный прием в творчестве поэта, ожидаемо отходит в данном цикле на второй план. Не должен забывать переводчик и о такой особенности стиховой графики Георге, как отказ от традиционного для немецкого языка написания существительных с прописной буквы и редкое использование знаков препинания.

*И. В. Загустина*

*ГБОУ № 584 «Озерки»*

*I. V. Zagustina*

*Ozerki High School № 584*

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ  
РАННИХ ДРАМ Ф. ШИЛЛЕРА  
LEXICAL REPRESENTATION OF FEMALE CHARACTERS  
IN THE EARLY DRAMATICAL PIECES OF F. SCHILLER**

**Abstract.** This article considers the female characters of Schiller's early dramas and their lexical representation which includes the statements of female characters, the author's remarks about them, and the statements of other characters about them. They are subdivided into the thematic groups related to the different sides of characters' description.

Художественный образ — одна из важнейших категорий поэтики. В драматическом произведении каждый образ несет в себе большую смысловую нагрузку, чем в других жанрах. Драма строится на основе

диалога персонажей, поэтому характеристика образа важна не только для раскрытия ключевых качеств персонажа, но и для развития действия. По мнению Л. Беллерманна, действие драмы неразрывно связано с чувствами, эмоциями и поступками персонажей. В отличие от эпического произведения драма состоит в основном из прямой речи героев, которая иллюстрирует как сюжет, так и образы драмы. Кроме того, объем драмы ограничен сценическим действием, поэтому выбор точных языковых средств для вербализации образов принципиален для автора.

Трактовка образа женщины в драматургии Фридриха Шиллера меняется. В зависимости от этого обычно выделяют два периода. В исследованиях К. Ли, Д. Линденпютц, В. Бушелле Диас проанализирован ранний период, включающий драмы «Разбойники», «Заговор Фиеско в Генуе» и «Коварство и любовь» и драму «Дон Карлос». Драмы «Валленштейн», «Мария Стюарт», «Орлеанская дева», «Мессинская невеста» и «Вильгельм Тель» обозначены как драмы позднего периода. Ранние драмы Шиллера отражают тенденции движения «Бурия и натиск», более поздние драмы принадлежат к классическому периоду творчества Шиллера.

В данном исследовании внимание сфокусировано на лексической презентации женских образов. Она представляет собой лексемы, формирующие женские образы. Вслед за Л. Я. Гинзбург, мы понимаем термин «персонаж» как серию последовательных появлений и упоминаний одного лица; изображение его слов, действий, внешних черт, внутренних состояний, повествование о связанных с ним событиях, авторскую характеристику персонажа. Следовательно, при анализе вербального выражения художественного образа наряду с высказываниями персонажа следует учитывать, присутствует ли в его речи самоанализ, анализ собственных поступков и действий, а также обратиться к комментариям автора об анализируемом персонаже и к высказываниям других персонажей о нем.

Классификация лексем, вербализующих образ, производится в данном исследовании в соответствии с их тематикой. В нее входят лексические средства для изображения внешности персонажей, их мимики и жестов, качеств характера, ценностей, чувств, эмоций и действий, их обращения к другим персонажам драмы. Материалом для исследования послужили драмы раннего периода творчества Шиллера, а именно: «Разбойники» и «Коварство и любовь».

Высказывания женских персонажей обеих драм отличаются эмоциональностью. Об этом свидетельствуют многочисленные обозначения чувств и эмоций. Эмоциональность в жестах выражается в частых ремарках автора о героинях, например, частотна ремарка «*fällt um den Hals*». Лексически эмоциональность выражается частыми междометиями, повторами, большим количеством эпитетов.

Помимо эмоциональности автор подчеркивает в образах женственность, делая акцент на традиционно женских качествах. Таким образом, женские персонажи противопоставлены мужским, а также зависимы от них. В речи Амалии, в ее рассуждении о Карле мы находим: «*Vielleicht träumt man auch im Grabe noch fort ein langer, unendlicher Traum von Karl!*», — что свидетельствует о том, что все ее мысли сконцентрированы на нем.

Для Амалии и Луизы — центральных женских образов данных драм, первостепенны моральные ценности, а они сами являются образцами нравственности. Изображение ценностных ориентиров героинь осуществляется не только посредством сюжета драмы, но и с помощью языковых средств. «*Verräter, wie ich dich ertappe! Geh, sag ich! Ich verachte dich!*» — реакция Амалии на обман брата ее возлюбленного, Франца.

Стоит отметить, что ключевая сфера, в которой реализуются женские образы обеих драм, любовная. Развитие женских образов происходит в рамках их взаимоотношений с мужскими образами. Яркое описание любви присутствует в высказывании Луизы Миллер: «*Tausende junge Gefühle schossen aus meinem Herzen, wie die Blumen aus der Erdreich, wenn's Frühling wird*».

На основе проведенного исследования средств языковой репрезентации женских образов мы пришли к выводу о правомерности объединения ранних драм Шиллера в единую группу. Данное исследование способствует раскрытию темы художественного образа в литературном творчестве.

*Н. Ф. Щербак*

*С-Петербургский государственный университет*

*N. F. Scherbak*

*St. Petersburg State University*

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ  
В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «АДА» (СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)  
STRUCTURAL AND SEMANTIC REALIZATION  
OF SPACE AND TEMPORAL RELATIONS IN THE NOVEL  
ADA BY VLADIMIR NABOKOV**

**Abstract.** The aim of this article is to identify some characteristics of the narrative by Vladimir Nabokov (his novel *Ada or Ardor*). The focus of the article is on lexical richness and metaphorical multilingualism occurring in the text by Nabokov as well as on different special and temporal subsystems developed by the author.

Целью исследования является выявление некоторых особенностей художественного нарратива романа Владимира Набокова «Ада», в английском варианте *Ada or Ardor: A Family Chronicle*. Изучение литературного

текста лингвистами проводится не столько с точки зрения «субъективной ориентации» на говорящего (или слушающего), как при анализе обычной речи, а с учетом «точки наблюдения». Так, Е. В. Падучева исследует художественный текст с точки зрения «нарративной проекции», при которой происходит ориентация на литературного героя, от пространственно-временных координат которого идет отсчет времени и локализуется пространство. Поздние тексты Набокова — это неумеренный инвариант игры с нормами классического нарратива.

Пространственно-временные координаты повествователя и персонажа могут почти полностью совпадать, их пространства «схлопываться», образуя единую систему. Прозу Набокова исследователи относят к сфере действия «свободного косвенного дискурса». В отличие от традиционного нарратива, в котором повествование ведется в 3-м лице или от первого лица, у Набокова «повествователь частично уступает персонажу свое право на речевой акт, при этом возникает чисто литературная фигура (говорящий в 3-м лице), которая невозможна в обычном языке: персонаж 3-го лица замещает говорящего: *Did he like elms? Did her know Joyce's poem about the two washerwomen? He did indeed. Did he like it? He did. In fact he was beginning to like very much arbors and ardors and Adas. They rhymed. Should he mention it? (Ada 1996:48)*. Присутствие в вопросительных предложениях глаголов мысли (знает) и глаголов, передающих чувства (нравится) обнаруживает, что автор думает и даже любит за персонажа!

Пространственно-временные координаты персонажа и автора-повествователя могут вдруг стать совершенно различными. Выделение «эгоцентриков», то есть слов, которые указывают на определенные точки пространственно-временных координат (я, здесь, вон, вот, наверно, кажется, да, пожалуй, внезапно, неожиданно, незаметно, прекрасно, правда, между прочим, например, увы и др.) позволяет говорить о сосуществовании нескольких различных субсистем в тексте.

Пространственно-временные особенности художественного нарратива Набокова часто сравнивают с принципом временной обратимости или обратной перспективы. Время интересует Набокова, когда он изучает возможности сознания, соперничающего с реальностью и одерживающего над ней победу: прошлое существует в памяти, и эта форма существования может оказаться более ценной, чем реальное. Действительно, «игра» со временем, одновременность существования прошлого, настоящего и будущего отражает особенность мышления Набокова как художника XX века. «Прошлое, настоящее и будущее возникают как ментальной вспышке, так и воспринимается весь круг времени, другими словами, время перестает существовать».

Если в искусстве обратная перспектива является способом «демонстрации невозможного в возможном мире искусства», то в прозе подобный замысел осуществляется благодаря тому, что в текстах наблюдается относительная свобода от лексических или грамматических ограничений, накладываемых законами английского (или русского) языка. Подобная «свобода» реализуется в поздних романах Набокова посредством, например, а) безглагольной реализации, что указывает на нерелевантность временной соотнесенности, б) эффекта гетерогенности, полиязычия, лексической насыщенности, с) ненормативной пунктуации.

**НОВЫЕ ПОНЯТИЯ И НОВЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ  
И ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
NEW CONCEPTS AND NEW METHODS OF STUDYING  
THE HISTORY AND GRAMMAR OF FOREIGN LANGUAGES**

---

*Г. В. Митина*

*Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил  
«Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и  
Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж).*

*G. V. Mitina*

*Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N. E. Zhukovsky  
and Y. A. Gagarin Air Force academy» (Voronezh)*

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМАНТИКИ ДЛИТЕЛЬНОСТИ РАЗЛИЧНЫМИ ЯЗЫКОВЫМИ  
СРЕДСТВАМИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
REPRESENTATION OF DURATION SEMANTICS BY VARIOUS LINGUISTIC MENAS  
IN ENGLISH**

**Abstract.** This article examines linguistic means to express duration semantics in English. The paper also deals with complex sentences with time and duration meanings.

Вопросы выражения семантики длительности различными языковыми средствами продолжают оставаться предметом оживленных научных дискуссий, хотя в отечественном и английском языкознании они разрабатываются на протяжении более чем двух столетий. Но, несмотря на обширность накопленных сведений и материалов, на широкий размах исследований, многие вопросы требуют серьезных усилий для их адекватного решения.

По традиции, восходящей к ранним описаниям английского языка, временные значения различаются с учетом функции репрезентирующих их языковых средств. В частности, Л. С. Бархударов, изучая обстоятельства со значением времени, отмечал «различный характер протекания действия», на который указывают не глаголы, а именно обстоятельства времени. Однако свое адекватное выражение семантика длительности, по мнению ученого, получает в пределах темпоральных форм глаголов,

поскольку данная характеристика глаголов позволяет элиминировать специфику длительности. Употребление говорящим сказуемого в форме Continuous придает предметной ситуации предложения длительно-временное значение.

Аналогичную точку зрения высказывает в своих учебных пособиях М. Я. Блох. Противопоставляя темпоральные формы глаголов Simple и Continuous, он устанавливает тот факт, что одной из ключевых специализаций формы Continuous является указание на длительность действий, событий, явлений: «an utterance like “now while I am speaking” breaks the notion of the zero time proper, since the speaking process is not a momentary, but a durative event”» (М. Я. Блох Теоретическая грамматика английского языка: учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. М.: Высшая школа, 1983. С. 383).

В современных грамматиках английского языка дается широкий обзор предлогов и союзных средств, репрезентирующих длительно-временные значения (R. Murphy English Grammar in Use 1994; Collinse Cobuild English Grammar 2011).

Что касается сложноподчиненных предложений с длительно-временной семантикой, то их вычленение в самостоятельный тип предложений не считается целесообразным.

В нашей работе мы предлагаем рассматривать сложноподчиненные предложения с длительно-временным значением в качестве отдельного типа подчинительных конструкций, поскольку в них функционирует целый комплекс языковых средств разных уровней, специализирующийся на выражении длительно-временной семантики, а именно: коннекторы — лексические средства, специально предназначенные для выражения семантических отношений между двумя и более (в зависимости от состава комплексной предметной ситуации) семантическими объектами, кодируемыми с помощью предложений; способы глагольного действия с акциональными значениями длительности, которые определенным образом воздействуют на функционирование грамматических форм времени, темпоральные формы глаголов, по-разному интерпретирующие идею длительности.

Анализ фактического материала в английском языке показывает, что в английском языке функционируют два типа сложноподчиненных длительно-временных предложений: сложноподчиненные длительно-временные предложения со значением срока существования действия, указывающие на то, как долго существовала комплексная предметная ситуация: *Pellets of ice stung Shadow's face, while the rain soaked the thin overcoat and they walked toward the yellow ex-school bus that would take them to the nearest city* (N. Gayman), сложноподчиненные длительно-временные

предложения со значением срока осуществления действия, определяющие интервал времени, за который была реализована комплексная предметная ситуация: *Some days I've woken up and it's all been like a dream, till I went down again.* (J. Fowles); *Martin moved about, looking at the other patients while his patient fretted on his plastic chair* (S. Fry).

С. В. Мухин

МГИМО МИД России

S. V. Muhin

Moscow State Institute of International Relations

**КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ  
В ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНЕГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНЦЕПТОВ  
COMPREHENSIVE ANALYSIS OF LEXIS  
IN THE STUDY OF GERMANIC LINGUISTIC CONCEPTS**

**Abstract.** The study is concerned with a complex approach to analyzing the linguistic concept *life* in Gothic. A variety of methods are used in order to comprehensively reconstruct concepts in ancient languages.

Изучение концептов, вербализованных в древних языках, представляет большой интерес для лингвистики в когнитивном плане, поскольку оно дает ценный материал о процессах мышления и познания в их развитии. С учетом ограниченности материала полная реконструкция древних концептов затруднительна, но, поскольку существенная часть когнитивных процессов отражается в языке, концепты можно в значительной степени реконструировать с помощью анализа лексических единиц. При этом анализ лексики должен быть максимально полным. Ниже предлагается последовательность комплексного анализа на примере лексики, вербализующей в готском языке концепт «жизнь».

1) Составление инвентаря слов с корнями, выражающими данное значение. В готском языке обнаруживается три таких корня: *vau-*, *qiw-* и *lib-*, которые присутствуют в девяти лексических единицах: (*ga*)*vauan* (проживать), *vauains* (жилище), *qius* (живой), (*miþ*)*gaqiuþan* (оживлять), *apaqiuþan* (оживлять), *gaqinan* (оживать), *liban* (жить), *libains* (жизнь), *libands* (живущий).

2) Выявление с помощью методов сплошной выборки и корпусного анализа всех случаев употребления перечисленных единиц в общей совокупности готских текстов, определение их частотности и значимости в регулярной вербализации концепта. Так, слова с корнем *lib-* встречаются в текстах в шесть раз чаще, чем единицы с корнем *vau-* или *qiw-*.



3) Сопоставительное изучение этимологии рассматриваемой лексики с приведением параллелей из других древних и современных германских и индоевропейских языков. Сравнение слов с корнем *lib-* (индоевропейский *\*leip-*) в различных языках выявляет семантический сдвиг в германском значении корня в сравнении с индоевропейским, реализующим в различных негерманских языках в качестве основного одно из значений «липнуть, оставаться, лнуть, жир, вязкое вещество».

4) Подробное описание семантических характеристик исследуемых единиц с помощью контекстного анализа. Например, глагол *liban* демонстрирует такие свойства, как, неопределенность, стативность и связанная с ней непереходность. Вместе с тем его типично готской чертой является возможность употребления с косвенным дополнением в дативе: *allai auk imma liband* («ибо у *Него* все *живы*»). Буквально «все *Ему* *живут*». Лк. 20:38). Наиболее важной контекстной семантической характеристикой данного глагола надо признать его использование в абстрактном религиозно-философском значении.

5) Связанный с предыдущим пунктом анализ морфологических особенностей употребления. Так, абстрактное значение глагола *liban* обуславливает преобладание форм 3 л. ед. ч. настоящего времени: *ni bi hlaib ainana libaid manna* («не хлебом одним будет *жить* (буквально «*живет*») человек»). Лк. 4:4). Еще одним примером может быть частое употребление существительного *libains* в форме аккузатива, что вызвано христианской трактовкой жизни как дара и спасения: *sa auk hlaifs gudis ist, saei atstaig us himina jah gaf libain þizai manasedai* («Ибо хлеб Божий *есть тот, который* *сходит с небес и дает жизнь* миру»). Ин. 6:33).

6) Описание синтаксических характеристик исследуемых единиц. Например, важной синтаксической функцией причастия *libands* выступает возможность употребления в качестве субъектного предикативного определения, соотносимого одновременно с подлежащим и сказуемым при формальном согласовании с подлежащим: *jains airzjands qaf nauh libands: afar þrins dagans irreisa* («*обманщик тот, еще будучи в живых, сказал: после трех дней воскресну*»). Мф. 27:63).

7) Изучение фразеологического потенциала рассматриваемой лексики. Так, метод фразеологической идентификации выявляет признаки фразеологизации словосочетаний *libains aiweino* («*жизнь вечная*») и *guf libands* («*Бог живой*»), что позволяет говорить о привлечении к исследованию ценного в когнитивистике фразеологического материала.

8) Рассмотрение особенностей функционирования изучаемых единиц в тексте в плане стилистики. Анализ контекстов показывает, что все рассматриваемые слова регулярно употребляются в сочетании с лек-

семами, вербализующими концепт «смерть», в качестве структурного компонента антитезы: *anabusns, sei was du libainai, wisan du dauṛau* («заповедь, данная для жизни, послужила мне к смерти». Рим. 7:10).

Таким образом, на примере анализа языковых характеристик единиц, вербализующих концепт «жизнь» в готском языке, можно сделать вывод о возможности воссоздания языкового отражения данного концепта в древних языках, что представляется необходимым для понимания когнитивных процессов в сознании носителей языка на ранних этапах его развития.

*Е. Г. Скребова, М. М. Бокова*  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил  
«Военно-воздушная академия  
имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»  
(г. Воронеж)  
*E. G. Skrebova, M. M. Bokova*  
Military Educational and Scientific Center of the Air Force  
«N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force academy»  
(Voronezh)

**О СПОСОБАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ХРОНОТОПНЫХ КООРДИНАТ  
НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
ON WAYS OF REPRESENTATION OF HRONOTOP COORDINATES  
IN SYNTAX OF CONTEMPORARY ENGLISH LANGUAGE**

**Abstract.** This article deals with the peculiarities of representation of hronotop coordinates by various syntax units of English language. Speaker perception determines the ways of hronotop coordinates representation. So there are simple and complex hronotopes.

Одним из первых на взаимосвязь времени и пространства в литературном произведении обратил внимание М. М. Бахтин: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и изменяется временем» (Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 235). Впоследствии эта концепция художественного хронотопа была освоена литературоведением в полном объеме (Н. К. Гей, Д. С. Ю. М. Лотман).

В лингвистике идея взаимообусловленности времени и пространства долгое время не находила отклика. Однако в последние годы стали появляться работы, в которых затрагивается эта проблема (О. О. Кандраш-

кина 2011, Н. А. Пластинина 2013). В настоящей работе мы исходим из признания того факта, что языковое описание времени и пространства зависит от восприятия говорящего, которое включает в себя пространственно-временную характеристику того или иного объекта реальной действительности (иначе — ракурс видения), и отношение говорящего к отражаемому объекту реальной действительности. Именно восприятие говорящего определяет способ репрезентации им хронотопных координат на уровне синтаксиса.

В информативно минимальных предложениях, наиболее экономно выражающих типовое значение в единстве морфологических и семантических признаков, хронотопные координаты представляются посредством инвариантной семантической структуры «субъект — локализация — локализатор»: *It was after midnight* (M. Lee); *We'd better get home* (J. Galsworthy).

Эти и им подобные синтаксические конструкции относятся к т. н. простым хронотопам. В них локализатор как признаковый компонент предложений локализации передает идею существования субъекта инвариантной семантической структуры во времени и пространстве.

В процессе реальной речевой деятельности говорящий часто включает в высказывания различного рода модификаторы и распространители минимального состава. Такие информативно не минимальные предложения представляют собой простые распространенные предложения, предложения, осложненные неличными оборотами и т. д. Ср.:

1) *Sadly, he last kissed Vittoria in a noisy airport in Rome more than a year ago* (D. Brown);

2) *Everyone crowded round to look* (A. Christie).

Предложения типа (1) фиксируют не одну, а две или даже несколько предметные ситуации. Обстоятельственные ситуации локализации хронотопных координат представлены в свернутом виде формами имен существительных или наречий как лишенные собственной предикативности.

В предложениях типа (2) вторичная обстоятельственная ситуация, представленная неличными оборотами (инфинитивными, причастными, деепричастными, герундиальными), распространяет основную ситуацию и формирует «полуторапредикативные» высказывания. В них обнаруживается совпадение/несовпадение субъектов обеих частей и корреляция компонентов их предикативных категорий, что создает следующие комплексы: моносубъектность — полисубъектность; монотемпоральность — политемпоральность; мономодальность — полимодальность.

Осложненные по семантике и структуре предложения находятся в переходной зоне между простыми и сложными хронотопами.

Наконец, реализуя свою коммуникативную интенцию, говорящий в пределах одного высказывания реализует две (и более) соотнесенные между собой предметные ситуации, каждая из которых характеризуется собственной предикативностью. Такие предложения традиционно относятся к сложным предложениям:

*They work from six in the morning until two in the afternoon one week, and the next week it's from two until ten o'clock at night (M. Lee); I was feeling pretty happy with myself when our Harry turned up with his army uniform (ibid.).*

Анализируемые предложения представляют собой сложные хронотопы, которые ориентированы на локализацию временных и/или пространственных координат комплексной предметной ситуации, репрезентируемых посредством глагольных форм, локативов, коннекторов.

*Л. В. Тарамжина*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. V. Taramzhina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **К ВОПРОСУ О ГЕРУНДИИ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА GERUND IN THE ASPECT OF COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of functioning the English verbal substantives represented in discursive forms. Some results of analyzing this phenomenon within the framework of the cognitive- communicative approach are described.

Современные лингвистические исследования характеризуются особым вниманием к проблеме значимости человеческого фактора. В рамках антропоцентрического направления, когда язык рассматривается как антропоцентрическая сущность, которая создана и используется человеком, получили новое осознание и изучение взаимодействия человека и языковых средств, выбираемых им в актах речевого общения. Исследователи при описании языковых явлений опираются на их когнитивную и коммуникативную функции. Когнитивно-коммуникативный подход позволяет по-новому осмыслить вопросы лексико-грамматического взаимодействия в языке, а также отсутствия полного соответствия между континуумом концептуальной системы и множеством вербальных выражений.

Рассматриваемые отглагольные образования на — ing в английском языке используются в разных грамматических структурах высказывания, но могут презентовать одно и то же концептуальное содержание. В таких случаях эти формы предстают как когнитивно-дискурсивные формы.

По частотности употребления в современном английском языке герундий, имеющий субстантивные характеристики преобладает над герундием с глагольными чертами. Также между герундием и отглагольным существительным на — ing имеется сходство по некоторым параметрам: семантическое — обе формы называют действие; морфологическое — у обеих форм могут быть общие флексии, выражающие идентичные грамматические категории; синтаксическое — обе формы употребляются в позициях, характерных для существительного. Однако герундий обладает рядом черт, которые не позволяют поставить между ним и отглагольным существительным знак равенства, что и определяет его частеречную принадлежность в языке. Так герундий имеет регулярное глагольное формообразование, имеет исключительно «процессуальное» значение, герундий, как морфологическая форма глагола, сохраняет характерное для исходного глагола управление. Однако в современных художественных произведениях английские авторы редко используют герундий в перфектных и пассивно-залоговых формах.

Исследование показало, что по частотности употребления в современном английском языке герундий, имеющий субстантивные характеристики преобладает над герундием с глагольными чертами. Анализ именных и глагольных характеристик герундия выявил, что наиболее распространенным оказался герундий с предшествующим ему предлогом. Это его именная черта. В то время как герундий, имеющий видовую характеристику (Perfect Gerund) — глагольная черта — использовался английскими авторами в наименьшем количестве.

Проведенный сравнительный анализ имеющихся у герундия характеристик (как именных, так и глагольных), а так же выявление самых частотных по употреблению черт герундия, дали возможность сделать вывод о том, что субстантивные черты герундия как отыменного образования остаются преобладающими. Имеет место количественное превосходство примеров герундия с субстантивными чертами. Именное функционирование в предложении, а так же именные характеристики герундия в современном английском языке преобладают над глагольными.

Рассматривая отглагольные образования на — ing в английском языке как когнитивно-дискурсивные формы, можно отметить, что различия

между ними определяются когнитивно-коммуникативными целями говорящего. Коммуникативная функция языка определяет функционирование слов в дискурсивных формах, грамматическое оформление таких морфолого-синтаксических образований соответствует их внутривидовой или межвидовой природе.

*А. А. Терещук*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. A. Tereshchuk*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**КАТАЛАНСКИЙ ЯЗЫК  
В ИСПАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ  
В 1939–1975 ГОДАХ  
THE CATALAN LANGUAGE  
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SPAIN  
IN 1939–1975**

**Abstract.** The paper reviews the introduction of study of Catalan in schools and universities in Spain in 1939–1975. It is shown that Catalan courses at universities began in 1944; since the second half of the 1960s the regional language was also present in the second level of education in Catalonia.

По окончании Гражданской войны 1936–1939 гг. в Испании установилась диктатура Ф. Франко, которая просуществовала вплоть до смерти «каудильо» в 1975 г. В публицистике данный период часто представляется как время репрессий против каталанского языка; идея о запрете каталанского в 1939–1975 гг. перешла из публицистики и политической пропаганды в некоторые научные работы. Гипотеза, согласно которой испанское правительство в 3 четверти XX в. запрещало использование каталанского языка, представляется дискуссионной и политически ангажированной. Важным показателем, характеризующим отношение испанских властей к региональному языку, является осуществление государственной политики в сфере образования в рассматриваемый период. Цель настоящего доклада — показать, как был представлен каталанский язык в школах и университетах Каталонии. Источниками информации по заявленной проблематике служат декреты правительства Испании, регулирующие преподавание каталанского языка в образовательной системе.

С 1944 года в испанских университетах, обладающих кафедрами романской филологии, вводятся занятия по каталанскому языку. Например, в университете Саламанки студенты кафедры романской филологии долж-

ны были выбрать два дополнительных курса из четырёх: палеография, галисийско-португальская филология, румынский язык или каталанская филология, а в Гранадском университете каталанскому уделялось три часа в неделю. Занятия на кафедрах романской филологии были сопряжены с развитием каталанистики. Рассматриваемый период является основополагающим для современного научного изучения каталанского языка. В 50-е–60-е гг. выходит несколько фундаментальных трудов в этой области: «Историческая грамматика каталанского языка» и «Каталанская грамматика» А. Бадиа и Маргарита, «Историческая грамматика каталанского» Ф. де Боржа Моля. Кроме того, именно 3 четверть XX в. ознаменовалась зарождением каталанской социолингвистики и появлением работ Л. В. Арасила, Л. Ниньолеса и Ф. Вальверду.

Каталанский язык при Ф. Франко изучался не только в университете, но и в школе. Именно при франкизме начинается систематическое преподавание каталанского и использование регионального языка в ходе занятий. Королевский декрет 19 декабря 1902 г. запрещал преподавание в школе на любом другом языке, помимо испанского (преподавание каталанского как предмета, соответственно, также было невозможно). В период Второй Республики, 7 мая 1931 г., правительство Каталонии создало Комитет по вопросам языковой политики, который должен был обеспечить подготовку преподавания регионального языка. Тем не менее, у республиканских властей было недостаточно времени для централизованного введения каталанского языка в школьное образование. Каталанский язык как предмет появляется в школьной программе в качестве факультатива в 1967 г.; занятия по региональному языку проводились ежедневно. После образовательной реформы 1970 г. уроки миноритарных языков Испании (в том числе, каталанского) должны были стать обязательными в соответствующих регионах на этапах начального и среднего образования в течение 10 лет. На практике подготовка к введению нового предмета в программу была реализована значительно быстрее: уже 1 июля 1975 вышел декрет Министерства Образования и Науки («Ministerio de Educación y Ciencia» — официальное название министерства до 1976 г.) о введении обучения региональным языкам в дошкольное образование и в среднюю школу.

Таким образом, каталанский язык был представлен в системе высшего образования Испании с 1944 г.; его введение в систему школьного и дошкольного образования началось лишь во второй половине 60-х годов XX в. и было окончательно реализовано к началу учебного года 1975/76 гг. В связи с этим широко растиражированная версия о запрете каталанского языка в Испании в 3 четверти XX в. представляется не совсем верной.

**ОСОБЕННОСТИ СТАТУСА СУБЪЕКТА СИТУАЦИИ,  
ЗАДАННОЙ ГЛАГОЛОМ «НЕУСПЕХА» ДЕЙСТВИЯ  
PECULIARITIES OF THE SUBJECT STATUS  
IN THE SITUATIONS WITH “FAILURE” VERBS**

**Abstract.** The action in situations with “failure” verbs starts as controlled and planned by an actor with the semantic role of agent. After some disruption the action becomes uncontrolled and the subject loses its agentive status.

В рамках данного исследования мы рассмотрим особенности ролевого статуса субъекта в антропоцентрических ситуациях, заданных глаголом «неуспеха» действия. Традиционно, действие рассматривается как контролируемое и локализованное во времени, а человек, его производящий, реализует семантическую роль агенса. Однако существует группа глаголов неконтролируемого действия, принадлежащих к периферии семантического поля «действие». К ним принадлежат и рассматриваемые глаголы «неуспеха», называющие ситуации, в которых запланированное действие не достигает завершающей стадии под воздействием внутренних или внешних обстоятельств, или его результат не соответствует задуманному. Под «неуспехом» понимается то, что некое действие не реализовалось согласно запланированной модели, т. е. либо не реализовалось вовсе, либо привело к незапланированному результату, что дает основание квалифицировать действие как неудачу.

При рассмотрении неконтролируемых глаголов неуспеха мы берем за основу теорию актогенеза Г. Г. Сильницкого, подразделяющего процесс совершения действия на латентную и эффекторную стадии, каждая из которых, в свою очередь, подразделяется на ряд этапов. Считается, что типичное действие последовательно проходит все этапы актогенеза. Группа глаголов «неуспеха» действия может быть подразделена на подгруппы на основании того, на каком из этапов актогенеза происходит сбой, препятствующий контролируемой реализации первоначально задуманного действия: 1. физического сбоя действия: сбой происходит на эффекторной стадии действия в процессе его реализации (stumble, fall, lose); 2. ментального сбоя действия (forget); 3. отрицательного результата действия (overdo, overdose, underproduce).

Говоря об особенностях субглаголов «неуспеха», следует обратить внимание на ролевой статус субъекта в конструкциях с этим типом глаголов.



Субъект начинает совершение какого-либо действия намеренно, контролирует его до той стадии актогенеза, на которой происходит сбой. Дальнейшее действие или прекращается вовсе, или развивается по незапланированному сценарию. Глагол «неуспеха» отражает финальный этап действия, его результат, а не первоначально задуманное и выполняемое действие. Именно сбой при реализации запланированного действия отражен в значении самого глагола, описывающего данный тип ситуации.

Рассматривая статус производителя данного типа действия, справедливо утверждать, что субъект, который начинает реализацию первоначально задуманного действия, агентивен. В момент, когда происходит сбой в выполнении процесса актогенеза запланированного действия, субъект становится неагентивным, поскольку утрачивает контроль над совершением действия. Например:

I had my first real trembling fit here, and at once fascinated and repelled by his obstruction I stumbled and lost my candle, which, going out in the fall, left me in a total darkness and a very frightened state of mind (Green A. K. Missing: Page Thirteen / The Oxford Book of American Detective Stories / N. Y.-Oxford: Oxford University Press, 1996.-P. 117).

Значение lose — to fail to keep, sustain, or maintain; to fail to keep or hold (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/lose>) предполагает, что не реализовалось намерение человека сохранить свечу, необходимую в темноте, т. е. субъект прилагал усилия к сохранению определённого положения вещей, однако из-за непредвиденного сбоя актогенез реализуется по незапланированному сценарию. Такая же модель характерна и для значения глагола stumble — to hit your foot on something when you are walking or running so that you fall or almost fall (<http://www.learnersdictionary.com/definition/stumble>). Запланированное движение человека начинается контролируемо субъектом-агентом, однако заканчивается неудачей, связанной с невнимательностью или неожиданным препятствием, оказавшемся на пути. В этот момент субъект теряет свой агентивный статус.

Таким образом, справедливо утверждать, что в рамках одного действия, заданного глаголом «неуспеха», субъект меняет свой статус с агентивного на неагентивного.

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НАРОДА LINGUOCULTUROLOGY AND PHRASEOLOGY AS A NATION'S MENTALITY REFLECTION

---

Ван Сиин  
СПбГУ  
Wang Xiying  
Saint Petersburg State University

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НОВЫЙ ГОД» (на материале русских учебных пособий на фоне китайского языка) THEMATIC GROUP «NEW YEAR» (based on the materials of Russian textbooks on the background of the Chinese language)

**Abstract.** The article studies the classification of thematic group “New Year” based on the materials of Russian textbooks with the analysis of Russian and Chinese lexemes from the linguocultural point of view.

Праздник — это особое явление, в котором отражаются быт, менталитет, традиции и культура народа. Среди всех праздников, по социологическим опросам, самым популярным и важным праздником в русской жизни является Новый год. И эта тема представлена практически во всех учебниках по изучению русского языка как иностранного.

В работе уделяется внимание анализу материалов учебных пособий с целью классификации исследуемых единиц по тематическим подгруппам, что может помочь изучающим язык иностранным учащимся лучше, на наш взгляд, усвоить эту лексику и научиться её употреблению в предложенных ситуациях.

Из проанализированных материалов нами отобраны наиболее, на наш взгляд, частотные единицы, входящие в тематическую группу «Новый год». Исследование этих лексических единиц позволило выделить 8 тематических подгрупп:

Тематическая подгруппа «**Встреча Нового года**» включают такие единицы, как например, *накануне, полночь, ёлка, семья, дети, каникулы,*

*песня, танцы, карнавал, Дед Мороз, Снегурочка, отмечать, праздновать, встречать, проводить, наступать.*

В тематическую подгруппу **«Новогодняя атмосфера»** можно включить, например, такие единицы, как, *радоваться, добрый, волшебный, желанный, чудесный, незабываемый, приятный, счастливый, праздничный, весёлый, радостный, шумно, весело.*

В тематическую подгруппу **«Новогодние украшения»** включены единицы: *ёлочные игрушки: шары, звезды, снеговик, яблочки, орехи, фигурки ангелов, животных и героев сказок, лампочки, свечи, гирлянды, бусы, флаги, фонарики, хлопушки, мандарины.*

В тематическую подгруппу **«Новогодние подарки»** могут войти такие единиц, как, *подарки, цветы, шоколад, конфеты, сувениры, открытки, ювелирные украшения, шампанское, билет на концерт или в театр.*

В тематическую подгруппу **«Новогодний стол»** включены следующие единицы: *оливье, мандарины, гусь, шампанское, селедка «под шубой», чокаться бокалами.*

В тематическую подгруппу **«Артефакты искусства»** можно включить, например, такие единицы, как, *спектакль, концерты, детские утренники, фильмы и мультфильмы: «Морозко», «Двенадцать Месяцев», «Золушка», «Шелкунчик», «Ирония Судьбы», «Карнавальная ночь», «Служебный роман», телепередачи: «Голубой Огонёк» и разные музыкальные шоу, дискотеки.*

В тематическую подгруппу **«Новогодние обычаи»** входят, такие единицы, как, *гуляние, торжество, бал, хоровод, новогодний вечер, последний удар курантов, бой Кремлёвских курантов, часы на Спасской башне Кремля, пробить 12 ударов, Новогоднее обращение президента, Ёлка в Кремле, взрывать\устраивать\пускать ракеты\петарды\фейерверки, дарить\открыть подарки, встречать Новый год на Красной площади.*

В тематическую подгруппу **«Новогодние поздравления и пожелания»** можно включить такие единицы, как *веселье, радость, счастье, здоровье, благополучие, удача, успех, поздравлять, желать.*

Что касается лексики, входящей в группу китайского Нового года, самым частотным словом является «красный»: *красный конверт, красные фонари, красные парные надписи с новогодними пожеланиями, красные петарды в виде ленты.* Кроме этого, в этой группе встречаются омонимы: Например, деньги в красном конверте, что называется «压岁钱, я суй чиянь». Иероглиф 岁 (суй) произносится так же, как 祟 (суй), привидение, бес, дух. Поэтому деньги в красном конверте — счастливые деньги, отпугивающие злых духов. На новогодний стол ставят блюда, приготовленные из продуктов, названия которых звучат омонимично и означают только хорошее: рыба — достаток, курица — благополучие, тофу (соевый творог) — счастье.

Сравнивая лексические единицы тематических групп, относящихся к двум народам, обнаруживаем различие в употреблении лексики в двух языках. В отличие от русского, в китайском языке больше используются омонимы. Эта особенность отражает менталитет народа. Русские четко видят цель и идут к ней. Китайцы идут извилистым путем. Восточная культура делает акцент не на цели, а на пути к ней. И этот путь вряд ли будет прямым.

*О. К. Во́йку  
СПбГУ*

*О. С. Voïku  
Saint Petersburg State University*

### **ЗООНИМ КОЗА — КУЛЬТУРНЫЕ АССОЦИАЦИИ В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ THE CULTURAL ASSOCIATIONS OF ZOONYM GOAT IN ROMANCE LANGUAGES**

**Abstract.** A number of issues in modern phraseology require more thorough research in comparative analysis. Therefore, it is interesting to turn to the subject of phraseological units related to the semantic field “animal world” in Romance languages.

Каждый язык мира пропускает через свою призму мировосприятие людей, на нем говорящих. Следовательно, язык является ключом к пониманию менталитета и культуры того или иного народа. Фразеологизмы являются одним из средств, которые служат для придания повествованию красочности, одновременно вызывая определенные трудности в восприятии национально-культурной специфики языка.

Безусловно, «фразеология выросла в крупный раздел языкознания; о ней и по многим ее проблемам написаны тысячи работ» [Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. 2012:203], однако мы также принимаем во внимание следующее мнение отечественных лингвистов: «Знакомство с существующей литературой по фразеологии — как отечественной, так и зарубежной — показывает, что по большей части исследователей интересует ограниченный круг вопросов» [Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. 2008:21].

Ряд вопросов требует более тщательного исследования в сравнительно-сопоставительном плане, именно поэтому представляется своевременным обратиться к теме фразеологизмов, относящихся к семантической сфере «животный мир» в романских языках.

Каждый образ фразеологизма является зеркальным отражением фактов истории и литературы народов мира, однако историческая фразеология остается одним из наименее разработанных аспектов теории устойчивых сочетаний, несмотря на многочисленные исследования, про-

водимые в различных языках. В настоящей работе рассматриваются фразеологические образы и значения «стержневых слов», тесно связанных с ними в романских языках.

Человек живет в одной экосистеме с дикими и домашними животными. Постоянно наблюдая за ними, выделяет те особенности поведения животных, которые вызывают ассоциации с поведением человека. Многие факторы, такие как географическое положение и природные условия, а также культурные традиции приводят к тому, что в речи носителей языка появляются приемы образной речи, которые не всегда совпадают у различных народов. Как известно, случаи полного совпадения значений ФЕ даже у представителей одной группы языков не столь многочисленны, как ожидается. Особый интерес представляет собой романская группа языков.

В вышеперечисленных романских языках наиболее частотны наименования домашних животных: *burro* «осел», *cabra* «коза», *cerdo* (*guarro*), *puerco* «свинья», *perro* «собака» — в испанском яз.; *cochon* «свинья», *chien* «собака», *chèvre* «коза», *mule* «мул» — во французском яз.; *porco* «свинья», *capra* «коза» — в итальянском яз.; *boi* «вол», *căine* «собака», *măgar* «осёл», *porc* «свинья», *capră* «коза» — в румынском яз.

Анализ словарных статей и толковых словарей испанского, французского, итальянского и румынского языков позволил выделить, кроме пословиц (выражающих суждение) и поговорок (выражающих понятие), различные ФЕ, в которых прослеживаются фразеологические ассоциации, возникающие при упоминании в них зоонима «коза».

В перечисленных языках, как и в русском, отрицательная интеллектуальная оценка дается зоонимами «осел», «коза» и «мул». Следует отметить, что у многих народов коза всегда была «коровой бедных» и отличалась своенравным характером.

Многие ФЕ со словами *коза* пришли к нам из Древней Греции (например, «под эгидой» — *aigidos* «козья шкура», *aix* — «коза», т.е. под защитой) и Древнего Рима. Иногда трудно увидеть связь с «козой» в словах, этимологически восходящих к латинскому *capra*: *capriccio* «каприз», «каприччио» (музыкальная пьеса), *cabriolet* «кабриолет». Можно выделить слова, входящие в словарный состав многих европейских языков, а не только встречающиеся в романских языках, например, такие как: жимолость, стропила, козлы. Однако целью нашей работы является исследование фразеологических ассоциаций, возникающих при упоминании в них слова «коза» (как биологический вид) в романских языках.

Наибольшее количество ФЕ с отрицательной характеристикой было выявлено в испанском языке: *cabra loca* — легкомысленная, ветреная женщина; *como una cabra* — обезуметь; *meter (a alguien) las cabras en el corral* — пугать, напугать кого-либо; *un plan cabra* — безумный план; в разговорной речи глагол *cabrear* означает «злить, портить настроение,

бесить»; *sendero de cabras* –труднопроходимая дорога в горах (южные козы буквально лазают по горам). Интересен случай, когда *cabra* является эвфемизмом существительного мужского рода *cabrón*: *Este tío es un cabra....., que ahí tenéis lo que le hizo a Pepa*- Этот парень козел, вот что он сделал Пепе.

Во французском: *devenir chèvre* — нервничать, злиться; *faire devenir chèvre, rendre chèvre, faire tourner en chèvre* — досаждать, надоедать. В итальянском: *cavalcar la capra* — ошибаться. В румынском: *căprui* «карий»; *căprar* — козопас и капрал, *căprărie* — отделение; *de-a capra* — игра в чехарду.

Исследование показало, что ФЕ со «стержневым словом» *коза* в романских языках обладают своим национальным колоритом, что связано со специфическими условиями жизни каждого романского народа. В дальнейшем, как нам кажется, возможно продолжить изучение данной темы в сопоставительном плане для расширения представлений о зоонимах.

Д. Е. Гунькова

ЛГУ им. А. С. Пушкина

D. E. Gunkova

Leningrad State University named after Pushkin

## ЛОЖНОЕ АРГУМЕНТИРОВАНИЕ КАК ТАКТИКА СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ FALSE ARGUMENTATION AS A TACTIC OF PERSUASION STRATEGY ON THE EXAMPLE OF POLITICAL COMMENTARY

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the imperative strategy of the linguistic culture type “American political commentator” in the conditions of the phenomenon of post-truth, through the implementation of communicative tactics, namely, the tactics of false argumentation.

Политический комментарий, как особый вид агонального жанра, представляет собой комплексную коммуникативную деятельность, направленную на изменение прежних суждений и отношения к происходящему реципиента в пользу своих прагматических установок.

Современный политический дискурс, задачей которого является передача социально значимой информации, становится все более театрализованным, направленным на эмоциональное воздействие слушателей. Для политического комментария характерна формальная диалогичность текста, включающая в себя обращение к слушателям, риторические вопросы, критику, умение оратора позиционировать себя в единстве с аудиторией и агитация к формальной дискуссии, на самом деле представляет собой монолог, исключая другие умозаключения, кроме

эксплицитно или имплицитно изложенных. Именно эта ключевая черта помогает политическому комментарию захватить и удержать внимание обширной аудитории.

Основной задачей политического комментария как формы персуазивной коммуникации является воздействие на реципиента посредством реализации коммуникативных тактик, направленных на убеждение в необходимости принятия решения, установленного напрямую или косвенно адресатом. Важно отметить, что согласно В. Е. Чернявской, императивная стратегия, присущая персуазивной коммуникации реализуется не только за счет классических риторических приемов и средств образности, а также за счет комплексности рациональной и аффективно-чувственной составляющих, создающих необходимую адресатом картину и восприятие конкретной ситуации в ментальной сфере слушателя. Посткоммуникативное решение чаще всего ситуативно обусловлено, соответственно, представленная политическим комментатором установка имеет ограниченное время воздействия, а сама ситуация нагружена дополнительным контекстом, зачастую привносящим в текст несвойственные лексическим единицам коннотации. Такие нехарактерные значения привлекают внимание слушателей и усиливают манипулятивное воздействие на адресанта комментария. Следовательно, для достижения необходимого эффекта политический комментатор обладает огромным набором коммуникативных тактик, которые выбираются намеренно, а реципиент в силу многообразия таких тактик может не распознать оказанное на него манипулятивное влияние, направленное на изменения его отношения, решения или даже знания о конкретной ситуации, событии или образе.

Эффективность реализации императивной стратегии также усиливается наличием феномена «постправды», влияние которого проявляется в том, что ценностные установки адресатов комментария формируются под влиянием эмоций и необоснованных личных убеждений, а не объективных знаний. Таким образом, критерием для выбора темы становится эмоциональная нагрузка, а не истинность информации.

Наибольшее влияние на слушателей оказывает аргументация, поэтому политические комментаторы используют тактику ложного аргументирования с целью убеждения слушателя посредством эмоционального давления. Данная тактика реализуется посредством построения формального диалога, направленного на условную реакцию реципиента. Такая диалогичность речи создается благодаря вопросам-стимулам, представленным в следующем примере: *How many of the students **would like** Ronald Reagan to be their grandfather? How many **would like** Donald Trump to be a family member? How many of you **would like** him as a grandfather? So maybe as a distant relative? **Maybe** as a father or a grandfather? Look, we're*

*in a different; we were in a clearly different world.* Анафоричность данных вопросов не только прагматическая установка на усиление воздействие и акцент на значимое составляющее предложения, а скорее обращение, направленное на уничижительное отношении к тем, кто является сторонником данных политиков, благодаря, во-первых, прямому обращению (*how many of you*) и максимальному сокращению дистанции между реципиентом и политиком (*a family member, as a grandfather*), во-вторых, посредством сослагательного направления, акцентирования внимание на возможных внутренних интенциях реципиента (*would like*), которые кажутся для оратора абсурдными. С одной стороны, данные высказывания не имеют никакого отношения к политике, сбивая слушателя с толку, с другой стороны, каждый «примеряет» поставленный вопрос на себя, а уже в зависимости от уровня образованности, кругов общения, политических представлений, стереотипов и многого другого реципиент будет реагировать, но в большей мере по заданному вектору мысли.

*С. Ц-Д. Дашиева*

*Бурятский государственный университет*

*S. Th-D.Dashieva*

*Buryat State University*

**ОТРАЖЕНИЕ ЖЕНСКОЙ КРАСОТЫ  
В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ  
REFLECTION OF FEMALE BEAUTY  
IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES**

**Abstract.** The article analyzes the positive evaluation of woman's appearance in the linguistic world image of Chinese and Russians to find out universal and unique features of the mentioned linguocultures.

Мотивы положительной оценки женской внешности, эстетическое восприятие, осмысление и описание образов в различных социумах имеют разные основания. Образные представления о человеке, его характере, красоте или безобразии даются опосредованно через метафоры, через сравнения, базирующиеся на восприятии и отношении человека к разным фрагментам действительности.

В китайском языке при создании метафор, передающих образ красоты чаще всего используются зооморфный и флороморфный фрагменты: 桃红柳绿 «весеннее цветение; краски весны» (букв. «персики краснеют, ивы зеленеют»); 如花似玉 «красота подобна цветам и яшме»; 柳腰莲脸 «красавица; женщина восхитительной красоты; грациозная и тонкая красота» (букв. «ивовая талия, лotosовое лицо»), прекрасный голос девушки — 燕语莺声 букв. «звук ласточки и иволги».



В русской картине мира женская внешность носит условно-символический характер: *коса* — *девичья краса* — символ девичества, *кровь с молоком* — символ здоровья, *красна девица, расцветает что маков цвет* — символ красоты молодости. Наглядное представление о женской красоте дает присутствие «гастрономической» метафоры: *сладкая, сдобная, пышная, аппетитная*.

Обнаружено, что в русской языковой картине мира красивая внешность оказывается не столь существенной, как, например, женская добродетель, трудолюбие. Понятие женской красоты перемещается в плоскость морально-нравственных и социокультурных норм, например, *не ищи красоты, а ищи доброты; красота приглядится, а щи не прихлеблются; на хорошую глядеть хорошо, а с умною жить хорошо*.

Таким образом, для реализации концепта «красота» в китайской лингвокультуре выступают метафоры, где подчеркивается единение человека с природой. Русская картина мира отражает вторичность внешней красоты, актуализируя признаки здоровой красоты, женскую добродетель и хозяйственность.

*Л. Н. Каминская*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*L. N. Kaminskaia*

*Saint-Petersburg State University*

**ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ В АЛБАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ:  
СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА  
FOLKLORE CHARACTERS IN ALBANIAN PHRASEOLOGY:  
THEIR STRUCTURE AND SEMANTICS**

**Abstract.** The paper is devoted to structural and semantic analysis of phraseological units containing characters of mythological beings of Albanian folklore — ‘orët’ and ‘zanat’. The studied phraseological units fully represent the ideas and attitudes of Albanians to the world around them, and show the peculiarities of national mentality and world perception.

В словарном составе каждого языка, в особенности во фразеологии, отражается накопленный многими поколениями опыт народа, его материальная и духовная культура, представления об окружающей природе. Из всех мифологических существ албанского фольклора особенно распространены и широко почитаемы в народе горные божества — *заны* (*zanë-a*) и *оры* (*orë-a*) — хозяйки, духи местности. В народных представлениях — это красивые, молодые девушки, обладающие сверхъестественной силой, способные помогать людям и влиять на их судьбу. К орам и занам следует относиться почтительно, иначе они становятся мстительными и злыми и могут превратить путника, нарушившего их покой, в камень.

Наибольшее количество фразеологических словосочетаний (по материалам письменных источников, словарей и устной речи) зафиксировано со словом *ора*. Большинство фразеологических единиц имеют форму предложений, в которых *ора* выступает в качестве субъекта, реже — объекта действия: *e ka lëshuar ora* — ‘ему перестало вести’ (букв. ‘его оставила, отпустила ора’), *e mori ora e ligë* — букв. ‘его взяла злая ора’ (о человеке, который умер); *ngre orën kundër dikujt* — букв. ‘поднять ору против кого-либо’ (выступать против кого-либо, затеять недоброе против кого-либо), *ia hëngri orën dikujt* — букв. ‘съесть ему его ору’ (довести до могилы, победить, сокрушить). Интересными с точки зрения оформления и передачи оттенков общей семантики являются фразеологические обороты, имеющие значение *умереть*, *погибнуть*. Во всех случаях — это иносказательные выражения, эвфемизмы, употребляемые вместо табуированного глагола ‘умереть’. *E mori (e gjeti) ora e ligë* — букв. ‘его взяла, забрала, нашла злая ора’, *iu pre ora* — букв. ‘ему прервалась, прекратилась ора’, *i ka vdekur ora* — букв. ‘ему умерла ора’. В данном случае «ора» — это судьба, рок и сама жизнь. В этих фразеологизмах наиболее ярко и отчётливо воплощаются представления о неразрывной связи человеческого существования с орами — вершительницами судеб людей. Ср. *ia hëngri orën dikujt* — букв. ‘съесть ору кого-либо’ в значении ‘довести до могилы, угробить’.

Фразеологические сочетания со словами «зана», «ора» качестве стержневых отражают представления албанцев об окружающем мире, наблюдения над самим человеком, его эмоциональным и психическим состоянием, дают оценку его поступкам, речевой и ментальной деятельности, а также взаимоотношениям в коллективе.

*М. М. Кривоногова*

*СПБ АУ РАН*

*М. М. Krivonogova*

*Saint-Petersburg Academic University*

## **ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ОСТРОВА РЕУНЬОН DISTINCTIVE FEATURES OF REUNION ISLAND PHRASEOLOGY OF FRENCH LANGUAGE**

**Abstract.** The Réunion French has over 100 phraseological units that are not typical of metropolis language. Their features are associated with the island nature and its inhabitants' life. These phraseological units also have regionally marked vocabulary.

Во французском языке, на котором говорят жители острова Реюньон, являющегося одним из заморских департаментов Франции, используется более 100 фразеологических единиц (ФЕ), нехарактерных для языка ме-

трополии. Эти ФЕ зафиксированы целым рядом лексикографических источников, в частности словарем М. Бениамино «Le français de la Réunion» и цифровой базой данных Base de données lexicographiques francophones, из которых был почерпнут материал для настоящего исследования.

Специфика рассматриваемого фразеологического корпуса обусловлена сочетанием экстралингвистических и собственно языковых факторов.

Реалии, окружающие носителей французского языка на острове Реюньон, существенным образом отличаются от европейских, что не могло не найти своего отражения в значении, внутренней форме и компонентном составе реюньонских ФЕ.

Так, ряд ФЕ связан с географическими особенностями острова. Говоря о человеке, который уехал с Реюньона, используют ФЕ *Sauter la mer*. Соседний остров Мадагаскар называют *Grande Ile* или *Ile rouge*, а остров Маврикий именуют *Ile Soeur*.

Одной из природных достопримечательностей Реюньона является действующий вулкан Питон-де-ла-Фурнез. Окрестности вулкана раньше образно называли *Pays brûlé*, а тонкие нити застывшей лавы — *cheveux du volcan*.

Серьезную опасность для жителей острова представляют циклоны, для сообщения о которых существует специальная система оповещения. Данная климатическая особенность использована во внутренней форме ФЕ *Ne pas annoncer un cyclone* (дословно: не сообщить о циклоне) со значением «говорить банальные вещи».

Богатую пищу для образных ассоциаций дает своеобразная флора и фауна Реюньона. Так, ФЕ *Etre pris dans la colle de jacques* проводит параллель между человеком, оказавшимся в безвыходной ситуации, и птицей, увязшей в смоле хлебного дерева. ФЕ *Etre malin comme un taprec* уподобляет хитрого человека местной разновидности ежа, мясо которого употребляют в пищу.

Многие ФЕ связаны с выращиванием различных сельскохозяйственных культур, которым занято большинство населения острова. ФЕ *Faire les fleurs* означает «вручную опылять цветки ванили». ФЕ *Mangue à terre* сравнивает никчемного человека с плодом манго, упавшим на землю. Широкая улыбка ассоциируется у жителей Реюньона с ломтем папайи, о чем свидетельствует ФЕ *La bouche en tranche* *paraue*. А пищу бедняков символизирует жом сахарного тростника, что отражено в ФЕ *Manger de la marc de canne* «быть бедным».

Возникновение некоторых ФЕ связано с обычаями и верованиями жителей острова. Так, шутовое выражение *Mettre un bois à qn* «заткнуть рот, заставить замолчать» основано на уподоблении данного действия магическим практикам колдунов, которые наводят порчу, манипулируя

палочками. ФЕ *Payer le sein* называет обычай, согласно которому, жених, который просит руки девушки у ее родителей, должен преподнести подарок матери невесты, которая вскормила ее.

Целый ряд ФЕ имеет отношение к истории или политической ситуации в регионе. Так, в колониальную эпоху на острове использовали труд рабов. Применительно к беглому рабу употреблялась ФЕ *Aller aux marrons*, которая продолжает использоваться в современном языке, но уже с более широким значением «убежать, вырваться на свободу». Примечательны также ФЕ-прозвища политических деятелей: *Para de riz* — губернатор, наладивший снабжение острова рисом, а *Para de lait* — политик, который ввел раздачу молока школьникам.

Наконец, весьма примечательны ФЕ, отражающие языковую ситуацию на Реюньоне, которая характеризуется тесным взаимодействием креольского и французского языков. ФЕ *Mettre de l'air dans la parole* используется для указания на певучий креольский акцент, а ФЕ *Sortir son français* характеризует носителя креольского языка, намеренно говорящего по-французски для придания себе важности.

Специфика компонентного состава ФЕ острова Реюньон проявляется прежде всего в использовании регионально маркированной лексики. С одной стороны, это заимствования из мальгашского или индо-португальского креольского. С другой — семантические регионализмы.

Также следует отметить положительную фразеологическую активность лексем, не образующих ФЕ в языке Франции.

*С. Г. Курбатова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*S. G. Kurbatova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗАПАХОВ В ЯЗЫКАХ FEATURES OF THE LEXICO-PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF ODORS IN THE LANGUAGES**

**Abstract.** The smells act as part of the semiotic field of a foreign culture. Signs associated with smells have particular significance in structuring the image of the world. Verbalization of smell is able to differentiate on the principle of “friend or foe”. In the languages the olfactory component is represented not only through the naming and characterization of odors, items with odors and flavors, as well as actions that generate odors, but also through the indication of the olfactory organ — the nose.

Запах, понимаемый как ольфакторный признак объектов реальной действительности, является составной частью информации, которую

человек получает благодаря способности к сенсорной перцепции. Запахи выступают как часть семиотического поля чужой культуры. По мнению К. Леви-Строса, запахи принадлежат к природному и социальному мирам одновременно, поэтому знаки, связанные с запахами, имеют определенное значение в структурировании образа мира. Вербализация запаха способна дифференцировать по принципу «свой — чужой»: *Здесь русский дух, здесь Русью пахнет.* (А. С. Пушкин).

В языках активно используются глаголы с ольфакторной семой. В русском через обонятельные знаки указывают на тяжелую, смертельную болезнь человека, на закат его жизни: *он на ладан дышит; еле (чуть) дышит*; преклонный возраст человека: *от него уже пахнет нафталином*. В английском языке глагол *to smell* входит в ряд устойчивых выражений: *to smell the roses* «не думать о завтрашнем дне, не думать о пропитании, получать удовольствие от жизни», *to smell of the lamp (или of the candle, of oil)* «быть вымученным» (т. е. запах масла в лампе, при свете которой писатель переделявает свое произведение; отсюда смысл: вымученность, искусственность), *to smell a rat* «подозревать; подозревать обман; чують недоброе», *to smell like a rose* «выглядеть невинно», *to smell to (high) heaven* «быть явно незаконным, преступным», *wake up and smell the coffee* «обратить внимание на какую-то важную проблему», *to smell fishy* «не вызывать доверия, выглядеть подозрительным», *if you buy cheap meat, you'll smell what you've saved when it boils* в значении «бережливость».

В некоторых случаях схожие идиомы могут выражаться разными ольфакторными глаголами: *it reeks of murder* /дело пахнет убийством. В английском языке используется глагол с ярко выраженной семантикой неприятного запаха *to reek*, тогда как в русском используется нейтральный глагол *пахнуть*. Или же различаться по компонентам: *сладкий запах мести* и *the sweet smell of success*. Обладание какой-либо информацией или её поиск выражается в русской и английской культурах через ольфакторный компонент: русск. *унюхать, вынюхивать*; англ. *to smell round, to smell about* «выслеживать, разноухивать, принюхиваться», *to smell out* «разнюхать, выследить, учують», *to sniff* «нюхать, чують».

В языках ольфакторный компонент представлен не только через называние и характеристику запахов, предметов, обладающих запахами и ароматами, а также действий, порождающих запахи, но и через указание на орган обоняния — нос. Через указание на орган обоняния нос обозначается наличие или отсутствие интуиции: русск. *чують носом, нюх потерял*, англ. *to have a good nose, to have a nose for news* «умение выведать всё, что случилось», *to follow one's nose* «а) идти прямо вперёд; б) руководствоваться нюхом, чутьём, инстинктом»; любопытство: русск. *совать нос не в свои дела*, англ. *to have a nose round* «ходить всюду и высматри-

вать», англ. *to nose into other people's affairs* «совать нос в чужие дела»; проявление неудовольствия, презрения: русск. *нос воротить*, англ. *to look down one's nose (at)* «смотреть свысока (на кого-л., что-л.); относиться пренебрежительно (к кому-л., чему-л.)»; умение найти выход из трудного положения: ср. в русск. и англ. *to wipe smb.'s nose* «утереть кому-л. нос, выхватить у кого-л. добычу из-под самого носа». А также выражения с лингвокультурной спецификой: в русском передает уныние выражение *вешать нос*, воздействие запаха на человека — *запах шибает, бьет в нос*; в английском *to make smb.'s nose swell* имеет значение «вызывать у кого-л. сильную зависть (ревность)».

В образных выражениях часто подчеркивается отрицательное обонятельное воздействие.

В английском языке отрицательная характеристика передается через глагол *to stink* «вонять, смердеть», *to stink to high heaven* «быть отвратительным или очень низкого качества», например: *Most Sylvester Stallone movies stink to high heaven — they're just terrible!*

Положительный эффект обоняния в русском передается через выражения *тонкий аромат, уловить аромат*.

Категория «запах» относится к перцептивным категориям и имеет сложную структуру, включающую понятийную и концептуальную и лингвокультурную составляющие.

*Л. Н. Мушчина*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. N. Mushchinina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА РИМСКОЙ КОМЕДИИ (ПЛАВТ)**

### **LEXICAL AND STYLISTIC PECULIARITIES OF ROMAN COMEDY (PLAUTUS)**

**Abstract.** The article touches such lexical and stylistic peculiarities of Plautus language as *hapaxes, figura etymologica, sound figures, sound alliteration, proverbs, popular expressions*. Also it shows some grammatical and syntax phenomena of vulgar Latina.

Творчество Плавта, римского комедиографа конца III в. до н.э., представляет собой паллиату, то есть римскую комедию с греческим сюжетом и, отчасти, римскими реалиями. Этими особенностями во многом обусловлен характер языка и стиля пьес Плавта. Кроме того, именно в буффонных комедиях Плавта представлен разговорный язык конца архаического периода истории латинского языка. Этот разговорный язык или

народная (вульгарная) латынь, по мнению Ж.Моля (1899), «это просто историческое развитие латинского языка в разных областях Римской империи в течение всей истории Рима до распада Империи, сначала вне литературного языка Лация, а потом под его влиянием и при его направляющей силе». Согласно Молю, существует несомненная связь народной (разговорной) латыни позднего периода с архаической разговорной латынью.

Черты разговорного языка у Плавта наблюдаются в области морфологии — наличие нестабильных родовых форм в 3 склонении существительных: асс. *s gutturem* (по мужскому роду) вместо *guttur* «горло» (по среднему). У Плавта же — начало формирования неопределенного артикля вследствие ослабления значения числительного *unus*: *est huic unus servus violentissimus* — «есть у него один раб, очень буйный».

В языке Плавта широко распространены суффиксы существительных с деминутивных значением: *labella* «губки», *juncula* «объятьица» Ps. 67–69; *suculus* — «дурачок» Ps. 96; *faenusculum* — «процентик» Ps. 287, а также прилагательных: *nitidiusculus* «немного лоснящийся», *unctiusculus* «довольно жирный» Ps. 220–221 и т. д.

Широкое распространение в пьесах Плавта нашли производные существительные со значением деятеля, образование с помощью суффикса *-arius* — *frumentarius* «поставщик хлеба» Ps.188. При помощи суффикса *-arium* обозначается место действия — *carnarium* «мясная лавка, крюк для мясных туш» Ps. 198.

В области синтаксиса наблюдается преобладание сочинительной связи над подчинительной: *amat, sapit* «если любит, то понимает» Amph.995.

В разговорном языке комедий появляются аналитические конструкции: вместо *carnifici dabo* — *ad carnificem dabo* «отдам палачу» Cart.1019.

В стилистике пьес, демонстрирующей уникальное мастерство Плавта, можно отметить следующие особенности.

1. Говорящие имена собственные, многие из которых — гапаксы: например, имя воина *Polymachaeroplages* — от греч. *polys* «многий», *machaira* «меч» и *plaga* «удар» — «наносающий многие удары мечом» Ps. 988.

Имя раба и название одноименной комедии *Pseudolus* «раб — обманщик» — от греч. *pseudos* «обманщик» и греч. *dolos* «раб». Кроме того, по латыни *dolos* означает «хитрость, обман». Подобных примеров множество.

2. Многочисленные случаи *figura etymologica*: Ps. 337 *vivos vivam* «(пока) живой, я буду жить», Ps. 709 *salutem te (an) salutem* «приветствовать ли мне тебя приветствием», Ps. 1297 *(ut) madide madeam* — «что я пьяным-пьян» и т. д.

3. Гапаксы, иногда экспрессивные, например, (cura) contabefacit «забота изнурила» Ps. 21; (oculi) pumiceī «пемзовые глаза (то есть никогда не плачущие)» Ps. 75; siccoculus (genus) «сухоглазый, неспособный плакать (род людей)» Ps. 77 и т. д.

4. Наличие большого количества фреквентативных глаголов: accipito, dato, «многократно получаю, многократно выдаю» Ps. 627; essitabant «все время будут есть» Ps. 830 и т. д.

5. Ругательства, например, i(in) malam cruce[m] «да пропади ты пропадом, иди ты к (черту) на виселицу (букв. иди на плохой крест)» Ps. 335; furcifer «мерзавец, букв. рогатина, двузубые вилы, колодка для шеи провинившегося раба» Ps. 193, 361 и т. д.

6. Пословицы, поговорки и крылатые выражения: imbrim in cribro gerere «носить воду в решете» Ps. 102; пародирование пословицы — conquescito in aurem utramvis «отдыхай на оба уха», у Плавта же — conquescito in oculum utrumvis «отдыхай на оба глаза» Ps. 123; bonus animus in mala re dimidiumst mali «спокойная душа в плохом деле — половина горя» Ps. 452 и т. д.

7. Наличие звуковых фигур и многочисленных аллитераций, исконно присущих фольклору древней Италии (часто трудно переводимых): miseriae misere macerant «печали печально мучают» Ps. 4 или ex malis multis malum quod minimumst id minimumst malum «из многих бед беда, которая самая малая и есть минимальная беда» Stich. 120 и множество других.

Приведенный материал демонстрирует особенности стиля и языка Плавта и одновременно — принадлежность к разговорной латыни эпохи архаики.

*Е. Е. Петрова, Н. А. Бондарева*  
СПбГУ

*E. E. Petrova, N. A. Bondareva*  
Saint Petersburg State University

### **ЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ КОНЦЕПТОВ ANGLO-AMERICAN CONCEPTS ADOPTION**

**Abstract.** The article deals with the problem of importing Anglo-American concepts by Russian language. The adopted concepts are classified into four groups. The authors focus on the concepts representing foreign cultural values, such as “management”, “privacy” and “challenge”.

Одним из проявлений глобализации является активное внедрение в русское языковое сознание англо-американских концептов. В данной работе под концептом мы понимаем «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознава-



емые типизируемые фрагменты опыта» (Карасик В. И. Введение в когнитивную лингвистику. 2004, с. 59).

Заемствованные концепты можно подразделить на несколько групп:

1. Пустые или паразитарные концепты, куда относятся английские варваризмы, используемые вместо русских слов (окей, вау, фейсом об тэйбл, респект и уважуха). Их употребление объясняется языковой модой.

2. Квази-концепты, обозначающие заимствованные реалии из англоязычной культуры, наименования новых предметов и новых реальностей, прежде всего из сферы электроники, интернета, экономики, кино, спорта, косметики: оффшор, рейтинг, сканнер, принтер, монитор, картридж, сайт, провайдер, сервер, пиллинг, лифтинг, триллер, блокбастер, гамбургер, чизбургер, скейтборд, миксер и т. д. Такие концепты составляют ядро заимствований, их использование в основном оправдано.

3. Концепты, обозначающие рекламируемые явления, для которых имеются слова в русском языке: сэконд-хэнд (комиссионный магазин), секьюрити (телохранитель), инаугурация (церемония вступления в должность президента страны), шоу-рум (выставочный зал для показа образцов товаров), тинэйджер (подросток), снайпер (меткий стрелок), мотель (гостиница для автотуристов), паркинг (автостоянка). Причина заимствований — экспрессивность англицизмов, а также тенденция к экономии языковых средств, выражающаяся в замене русского описательного оборота одним словом.

4. Чужие концепты, обозначающие ценности иной культуры, внедряемые в русское языковое сознание: business (бизнес), sponsog (спонсор), dealer (дилер), know-how (ноу-хау), killer (киллер), impeachment (импичмент), loser (лузер), PR (пиар), political correctness (политическая корректность), tolerance (толерантность), fair play (честная игра), quality of life (качество жизни), bullying (буллинг) и т. д. В русском языке эти слова не имеют прямых коррелятов и часто транслитерируются, либо переводятся калькированием.

Концепт **management** интересен тем, что он занимает промежуточное положение между пустыми концептами, квази-концептами и концептами, фиксирующими ценности иной культуры (Олянич А. В., 2004). Концепты «менеджмент» и «менеджер» появились в русском языке как пустые, или даже паразитарные, заменявшие понятия «управление» и «управленец». Однако в связи с входом России в глобальное экономическое пространство данные концепты проявили специфическое содержание. Ценностная составляющая данного концепта расширилась, включив такие когнитивные признаки, как информативность, технологичность, прибыль, выгода, финансы, персонал, контроль, качество, знания, навыки и умения, лидерство, коммуникативная корректность.

Нужно отметить, что некоторые импортируемые концепты отражают позитивные ценности, например, концепт **privacy** — приватность, неприкосновенность частной жизни. Privacy является кластерным концептом, относящимся к двум когнитивным областям — пространство и индивид; его структура включает в себя такие субконцепты, как: частная жизнь, защищённость, секретность, уединённость, комфортность и др. Приватность — это одна из сторон суверенитета личности.

Ещё один национально специфичный концепт — **challenge**. Ядерные компоненты данного концепта — задача, проблема, трудность, испытание, вызов. В компонентном составе слова доминирует сема «стимул или призыв к действию с целью достижения победы». (Шкапенко Т. М.) При этом усилия по осмыслению сути проблемы и способов её решения сводятся к минимуму. Данное слово стало выполнять роль вербального руководства к действию, приводя индивида или всю нацию в состояние боевой готовности.

Бэзэквивалентные культурогенные концепты требуют тщательного лингвистического, культурологического и исторического анализа и являются объектом междисциплинарного исследования когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, истории, психологии и социологии.

Отношение к импортируемым англо-американским концептам в российском языковом сознании варьируется от восторженного принятия до резкой критики. С одной стороны это явление можно рассматривать как усиление диалогичности современных культур, с другой — как следствие возрастающего американского и европейского влияния на русский язык и культуру. Безусловно, нужно соблюдать меру в заимствовании и использовании чужих концептов.

*А. В. Плотникова*  
БГУ

*A. V. Plotnikova*  
*Buryat State University*

## **ОБРАЗ ТИГРА В КОРЕЙСКИХ ЧЕТЫРЁХСЛОЖНЫХ ИДИОМАХ** **THE IMAGE OF A TIGER IN KOREAN FOUR-CHARACTER IDIOMS**

**Abstract.** The article discusses four-character Korean idioms that include the hieroglyph 虎 (호) as well as some idioms regarding tiger image in Korean folklore.

У любого народа есть свои обычаи, традиции, привычки, которые, под влиянием множества факторов, в течение столетий постепенно скла-

дывались и формировали неповторимую, ни с чем не сравнимую культуру. Образ жизни, быт, взаимодействие с окружающим миром, в том числе и с его обитателями, безусловно находили отражение в народном творчестве.

В корейской культуре с давних пор и по сей день большое место занимает образ тигра. Являясь «национальным» животным-символом Кореи, он, как и русский медведь, встречается практически во всех проявлениях народного творчества: в мифах, сказках, баснях, легендах и, конечно же, в пословицах и поговорках. Отличительной особенностью корейской фразеологии является наличие заимствованных из китайского языка четырёхсложных идиом *саджасоно*. На примере *саджасоно*, в которых используется иероглиф 虎(호), мы рассмотрим образ тигра в корейском фольклоре.

Изначально тигр предстал перед людьми в образе сильного и опасного зверя, хищника, который мог проявить враждебность. Подобный образ можно увидеть в идиоме 액호구부 «扼虎救父» — *спасая отца, задушить тигра*. В историю о происхождении данного выражения лёг случай, когда девушка, спасая отца от внезапно появившегося тигра, задушила животное голыми руками. Из-за своей свирепости и жестокости, тигр стал частью и идиомы 호랑지국 «虎狼之國» — *страна тигра и волка*. Будучи взятой из китайского языка, данная идиома, в которой говорится о стране алчных и бесчеловечных людей, прижилась и в быту у корейцев, поскольку они были не понаслышке знакомы с характером этого зверя.

Однако, помимо отрицательного, тигр имел и положительный образ. Как сильный, благородный и красивый хищник, он был предметом почитания у народа и вызывал уважение. Так, например, в идиоме 옹호상박 «龍虎相搏» — *схватка между сильными противниками*, сила тигра приравнивается к силе мифического существа — дракона, а в выражении 호가호위 «虎假狐僞» — *лиса пользуется могуществом тигра*, о тигре говорится как об авторитете, покровителе.

На сегодняшний день тигр является национальным символом Кореи. Символика с изображением этого животного широко используется во всех областях жизни страны, начиная с сувениров для туристов и заканчивая тем, что тигр уже второй раз стал символом Олимпиады, проводимой в Корее. Тот факт, что образ тигра настолько укоренился в культуре страны, говорит и о том, что идиомы, в которых упоминается это животное, не утратят своей значимости еще долгое время.

## **СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ** **SEMIOTIC APPROACH TO LINGUOCULTUROLOGY**

**Abstract.** In linguocultural studies according to semiotic approach it becomes important to understand what some information is, that is the models by which society contacts the world. The picture of the world reflects the relationship between language and culture. The article describes several research approaches:

- 1) the interrelationship of language and culture — language reflects reality, culture is the main component of reality;
- 2) everyone sees the world differently, through their native language. The real world is reflected in the language.

Для лингвокультурологических исследований — в рамках семиотического подхода становится важным, с одной стороны, понять, что представляет собой данная информация, то есть те модели, с помощью которых происходит контакт общества с миром, а с другой — как данная информация материализуется, то есть фиксируется и получают способность к тому, чтобы быть переданной и полученной членами общества. Кроме того, лингвокультурология стремится понять, как данная информация циркулирует, то есть хранится и передается внутри общества.

Картина мира, которую является собой соотношение языка и культуры, чрезвычайно сложна и многоаспектна. К сегодняшнему дню в решении этой проблемы наметилось несколько подходов.

*Первый подход:* взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент действительности, с которой сталкивается человек, то и язык простое отражение культуры. Изменяется действительность, меняются культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык. Одна из попыток ответить на вопрос о влиянии отдельных фрагментов (или сфер) культуры на функционирование языка оформилась в функциональную стилистику Пражской школы и современную социолингвистику.

Таким образом, если воздействие культуры на язык вполне очевидно (именно оно изучается в первом подходе), то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он и является второй подход к проблеме соотношения языка и культуры.

*Второй подход:* В основе гипотезы «лингвистической относительности» лежит убеждение, что каждый человек видит мир по-разному, сквозь

призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует поскольку он отражает в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира».

Исследование сознания как единства двух сторон — субъективной формы и объективного содержания возможно только на основе выяснения природы субъективного. В этой связи следует исходить из того, что понятие «субъективное» имеет ряд уровней (смыслов). В одном из значений субъективное служит для обозначения неполноты либо даже ложности наших представлений о мире. Но одновременно это и необходимое средство действительного отображения реального мира, благодаря которому моменты, связанные в реальности, могут разделять мысль, придавая отдельным сторонам явлений самостоятельность для последующего свободного оперирования ими. Например:

*«Айтмоқчи, уйга борганда келинимни **Наврўз** билан табрикланг. (Шукур Холмирзаев).*

Здесь слова «Наврўз» архаический концепт. В узбекской национальной концептосфере «Наврўз» — концепт-архитип.

*Баъзи даврларда қураш бошланишидан олдин “Қулоқчўзма” ўйинига асосан ўсмирлар таклиф этилади. Ва тегишли гап-сўзлардан кейин ўртасидан тугилган рўмолча қўрга отиворилади. Масалан, бир жуфт калиш!” ёки “Ўн сўм пули бо-ор!” дейилади. (Шукур Холмирзаев)*

В предложении “Қулоқчўзма” — Ўзбек болалар спорт ўйинларининг қадимий анъанавий турларидан биридир. В дефинициях данного концепта “Қулоқчўзма” входит в национальную культурную парадигму традиционной детской спортивной игры.

*“Икки машина ёнма-ён юрса сиғадиган бу тошлоқ ўйдим чуқур кўча бир-икки бурилишдан кейин болалар тўп сурадиган, **чиллак** ўйнайдиган кенгиш майдонга етганда иккига бўлиниб кетади” (Шукур Холмирзаев).*

Здесь концепт “чиллак” также является когнитивным аспектом национальной узбекской исторической культуры, отсутствующим в настоящее время, только встречающие этнолингвистические единицы — исторические концепты встречаются в праязыковых реконструкциях.

Явление языка должны изучаться с помощью этнолингвистических знаний. Язык есть вместе с тем важнейшее средство изучения культурных явлений.

В различных гипотезах выделяются следующие основные положения:

- 1) язык обуславливает тип мышления говорящего на нем народа;
- 2) способ познания реального мира зависит от того, на каких языках познающие субъекты.

**РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ “ЦВЕТ”  
И ИХ СООТВЕТСТВИЯ В СЕРБСКОМ И ХОРВАТСКОМ ЯЗЫКАХ  
RUSSIAN PHRASEOLOGISMS WITH COLOUR COMPONENT  
AND THEIR EQUIVALENTS IN SERBIAN AND CROATIAN LANGUAGES**

**Abstract.** The article focuses on the difference in frequency of using phraseologisms with colour component in Russian, Serbian and Croatian languages. The research was conducted with the application of statistical methods. The results of the research prove that even if languages operate with completely matching phraseological units their using frequency isn't the same even within on language family.

Фразеологизмы, как часть языковой картины мира народа-носителя, содержат информацию о тех фактах истории или элементах быта, которые, казалось, были безвозвратно утеряны. Ещё одним важным элементом действительности для каждого носителя языка является цвет. В рамках каждой картины мира существует своя особая палитра, то, как носители определённой культуры трактуют цвета, с чем их ассоциируют. Цель данного исследования — на примере полностью эквивалентных фразеологизмов установить, с одинаковой ли частотой носители русского, сербского и хорватского языков используют фразеологические единицы с компонентом цвет.

Данные, представленные в статье, были получены методом опроса. В опросник вошли 65 фразеологизмов-стимулов русского языка и 55 фразеологизмов сербского и хорватского языков.

Среди 120 фразеологизмов, представленных в двух опросах было представлено 10 языковых пар по сходству значений, то есть полностью эквивалентные фразеологизмы: *crni humor* — **чёрный юмор**, *beli svet/ bijeli svijet* — **белый свет**, *beli/ bijeli kao sir* — **белый, как сыр**, *crven kao mak* — **красный, как мак**, *crven kao rak* — **красный, как рак**, *pustiti crvenog pijeta* — **пустить красного петуха**, *žut kao limun* — **жёлтый, как лимон**, *davati zeleno svetlo* — **давать зелёный свет**, *mlad i zelen* — **молодо-зелено, plava krv** — **голубая кровь**.

Участники первого опросника — 50 носителей русского языка. Во втором опросе также приняли участие 50 человек, кроме того, в этом опроснике было важно выяснить национальную принадлежность испытуемых, таким образом на анкету ответили 3 человека, относящих себя к национальности «босниец/боснийка», но указывающим хорват-

ский и сербский в качестве родного языка, а также 21 хорват/хорватка и 26 сербов/сербок.

Испытуемым предлагалось оценить каждое фразеологическое сочетание по шкале Лайкерта с границами  $-2$  и  $+2$ , в зависимости от того, как часто испытуемый использует его в своей речи. Для подсчета рейтинга каждого выражения был выбран расчет медианы ( $Me$ ), как более надежный параметр по сравнению со средним арифметическим. В рамках данного исследования  $Me = 2$  — известный и часто употребляемый фразеологизм.  $Me = 1$  — известные, но менее частотные высказывания, медиана  $Me = 0$  говорит о том, что фразеологизм знаком носителю языка, однако для него характерна низкая частота употребления. Фразеологические единицы со значением  $Me = -1$  являются неупотребляемыми, но знакомыми носителям, значение  $Me = -2$  сообщает о неизвестности фразеологического сочетания.

Сравнение ответов носителей русского языка и носителей сербского и хорватского языка позволяет сделать следующие выводы:

1. Русский фразеологизм *чёрный юмор* и его сербский/хорватский аналог *crni humor*, получили одинаковую оценку у двух групп опрошенных. Данный фразеологизм является самым частотным, из всех представленных в списках, для носителей всех языков и является известным всем участникам эксперимента. Подобное сходство можно объяснить “универсальностью” фразеологизма для большинства индоевропейских языков, а также популярность такого явления, как чёрный юмор, в современной культуре.

2. Фразеологизм *plava krv* — *голубая кровь* получил оценку  $Me = 1$ . Данный фразеологизм, как и фразеологизм *чёрный юмор*, используется с равной частотой носителями русского языка и носителями сербского и хорватского языков. Можно утверждать, что понятие “голубая кровь” является известным, однако, носители языков используют его в речи не так часто, как, например, фразеологизм *чёрный юмор*. Негативную же оценку в двух опросниках получил фразеологизм *pustiti/pištati crvenog pijetla* — *пускать красного петуха*. Согласно этому результату, можно говорить о том, что данный фразеологизм является устаревшим для данной языковой тройки, а также малознакомым носителям языков и, соответственно, редко употребляемым или неиспользуемым.

3. Из списка полностью эквивалентных фразеологизмов, полярные оценки получили фразеологизмы: *beli/ bijeli kao sir* (1) — *белый, как сыр* ( $-2$ ), *crven kao mak* (0) — *красный, как мак* ( $-1$ ), *žut kao limun* (1) — *жёлтый, как лимон* ( $-1$ ). Различия в оценке представленных фразеологических единиц можно объяснить особенностями быта и климата. Так, в странах балканского региона традиционным считается именно белый

сыр (болгарская/сербская брынза, греческая фета и т.д), в то время как в России более распространёнными являются сыры жёлтого цвета. Мак также является более типичным растением для балканского региона, в связи с особенностями климата. В России этот цветок произрастает в южных регионах, но широко не распространён. Особенности климатических условий можно объяснить и более частое использование фразеологизма *жёлтый, как лимон* носителями сербского и хорватского языка.

4. Также стоит отметить, что полярные оценки полностью эквивалентных фразеологизмов в сербском и хорватском языках не наблюдались.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, позволяют говорить о частоте использования эквивалентных фразеологизмов, как об источнике данных о сходствах и различиях быта и культур носителей языков.

*И. Г. Урбанович*

*МГЛУ*

*I. G. Urbanovich*

*MSLU*

#### **ФРАЗЕОТВОРЧЕСТВО ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА FAZIL ISKANDER'S CREATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS**

**Abstract.** The phenomenon of occasional word creation is determined by transforming possibilities of phraseological units as well as contextual dependence. One of the mechanisms of occasional phraseological units' occurrence is creating by using existing models.

Национальное своеобразие абхазского менталитета передается Фазилем Искандером посредством русских языковых реалий. В процессе творчества автором активно преобразуются фразеологические единицы. Одним из способов трансформации является создание новой фразеологической единицы (ФЕ) по существующим моделям. Данное явление отмечено у следующих фразеологизмов: *время почтительности* (дань уважения); *в расцвете сил* (во цвете лет); *возвращать с мифических высот* (спуститься с облаков/небес на землю); *есть спина* (иметь руку); *и козлотуры сыты, и председатель цел* (и волки сыты и овцы целы); *как за большой крепостью* (как за каменной стеной); *кролики тебе братцы* (образование по аналогии «тамбовский волк тебе товарищ»); *мяться в мою сторону* (образование по аналогии «вставить на сторону (кого/чью)»); *напечатано судьбой* (образование по аналогии «на руду написано»); *написано в книге судьбы* (образование по аналогии «на руду



написано»); *не таких китов гарпунил* (образование по аналогии «гнуть в бараний рог/в дугу»); *сам кушает и им дает кушать* (живи и жить давай другим).

Так, создание новой ФЕ по существующим моделям происходит с фразеологизмом *кролики тебе братцы*. Данный фразеологизм образован по аналогии с фразеологизмом ‘тамбовский волк тебе товарищ’:

— *Братцы, — шептал им в это время Косой, — помилосердствуйте, ведь меня слоны затопчут вместе с кроликом. — Кролики тебе братцы, — отвечали стражники, увлакивая его в глубину джунглей* («Кролики и удавы»).

Трансформация лексической структуры происходит во ФЕ *иметь руку* → *есть спина* при сохранении узуального значения ‘располагать большими связями, пользоваться чьей-л. протекцией, поддержкой, чьим-л. покровительством’:

*Но, по-видимому, он решил, что у меня есть какая-то спина, что недаром ко мне Абесаломон Нартович хорошо относится* («Сандро из Чегема»).

Создается по аналогии с узуальной ФЕ *и волки сыты и овцы целы* авторский фразеологизм *и козлотуры сыты, и председатель цел*, чье узуальное значение также сохраняется — ‘Сильные и слабые ни в чем не пострадали, полностью удовлетворены’:

*Я чувствовал себя опытным дипломатом, сумевшим резать все острые углы: и козлотуры сыты, и председатель цел* («Созвездие Козлотура»).

В идиолекте писателя отмечены случаи создания авторской ФЕ: *комплекс пизанской башни* (употреблен в значении ‘боязнь падения/сам процесс’); *комплекс несовместимости с начальством* (употреблен в значении ‘нетерпимость/неуживчивость’). Например, ФЕ *комплекс Пизанской башни*:

*Я думаю, существует болезнь века, которую еще не открыли психиатры и которую я сейчас открыл и даю ей название — комплекс Пизанской башни* («Сандро из Чегема»).

Использование образа наблюдается у ФЕ *Дон Кихоты всего мира, по коням!* Обигрывается коммунистический лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» с последующим использованием в значении ‘альтруисты/романтики’:

*Культура должна опередить цивилизацию и возглавить племя людей. Возможно ли? Не будем унывать. Дон Кихоты всего мира, по коням!* («Сандро из Чегема»)

Контекстуальная необходимость создания трансформированных фразеологических единиц вызвана следующими факторами: созданием пред-

метной характеристики, характеристики определенного временного отрезка, созданием комического эффекта повествования, передачей характеристики внешних и внутренних качеств героев, а также их ментальной деятельности.

*Х. Утаганова*  
Редактор газеты «Зиёкор» Навои, (Узбекистан)  
*Kh. Utaganova*  
newspaper editor “Ziyokor” Navoi (Uzbekistan)

**ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ  
УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ  
PECULIARITIES OF APPROACHES TO RESEARCH  
OF RELATIONSHIPS BETWEEN THE UZBEK LANGUAGE  
AND CULTURE**

**Abstract.** In modern linguistics the studies of language and culture interaction are becoming more and more relevant. Several approaches of this problem have been investigated: social, cognitive, dialogic, informational, spiritual, active, normative, hermeneutical, descriptive, symbolic, functional, valuable and semi-otic. The peculiarity of the Uzbek mentality based on our study has its own status.

В современной теоретической лингвистике актуальными стали исследования языка в плане его взаимодействия с культурой. Нами разработаны подходы к исследованию:

1) *Социальный* подход. Суть социального подхода состоит в рассмотрении культуры как отличного от природы, от биологического и физиологического, не замкнутого на отдельной личности, но присущего группе людей, связанных общением.

2) *Когнитивный* подход к пониманию культуры уделяет особое внимание культуре как знанию и познанию.

3) *Диалогический*, в котором культура — «диалог культур» — форма общения ее субъектов. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами.

4) *Информационный*. В нем культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации, это — система знаков, используемых обществом, в которой зашифрована социальная информация, т. е. вложенные людьми содержание, значение, смысл.

5) *Духовный*. Приверженцы этого подхода определяют культуру как духовную жизнь общества, как поток идей и других продуктов духовного творчества.

6) *Деятельностный*, в котором культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности.

7) *Нормативный*, в русле которого культура это — совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей; программа образа жизни.

8) *Герменевтический*, в котором относятся к культуре как ко множеству текстов. Для них культура — совокупность текстов, точнее, механизм, создающий совокупность текстов.

9) *Описательный*, в котором перечисляются отдельные элементы и проявления культуры — обычай, виды деятельности, ценности, идеалы.

10) *Символический* подход акцентирует внимание на употреблении символов в культуре. Культура — это «символическая вселенная».

11) *Функциональный*, в котором характеризуют культуру через функции, которые она выполняет в обществе: информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную, социализации и др.

12) *Ценностный*, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми.

13) *Семиотический* подход к определению культуры базируются на понимании того, что в первую очередь, культура — это система знаков, репрезентирующих мир, которая затем может использоваться как средство общения.

Говоря о взаимодействии узбекского языка и культуры, следует указать на лингвистические науки, исследователей, занимающихся данной проблематикой. Это, прежде всего, этнолингвистика, лингвострановедение и на современном этапе лингвокультурология.

Возникает вопрос о соотношении этнолингвистики, лингвострановедения и лингвокультурологии, как внутренний мир человека, идеальный мир, сконструированный воображением. Этот мир включает в себя и верования, и нравственные качества, и понятие красоты.

Особенностью узбекского менталитета, исходя из положений исследования, считаем следующие:

1) узбеки мудро сочетали менталитете принцип демократичности;  
2) узбеки не знали крепостничества, авторитаризма, деспотизма и очень ценили личную свободу, независимость;

3) узбеки знали цену всему: прежде всего, слову; слово представлялось умным людям, которые умели не только говорить, но и следовали моральным устоям; отсюда и табу на многие негативные слова и поступки;

4) этической нормой считалось умение соблюдать равноправие, говорить складно, но немногословно;

5) ещё один фактор менталитета узбеков — признание активности человека, которая способна изменить мир.

*Е. О. Филиппова*  
*НИ Томский политехнический университет*  
*Н. В. Полякова*  
*Томский государственный педагогический университет*  
*Е. О. Filippova*  
*National Research Tomsk Polytechnic University*  
*N. V. Polyakova*  
*Tomsk State Pedagogical University*

**ОБРАЗ ВРАЧЕЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ РЕСПОНДЕНТОВ  
(ПО ДАННЫМ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)  
THE DOCTORS IMAGE IN CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN RESPONDENTS  
(ON THE DATA OF FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)**

**Abstract.** The article presents data of a free associative experiment. According to the results, “Doctor” is represented as a person with a profession with a duty to treat others. For the professional community, the doctor is a helper.

Исследование языкового сознания в настоящее время вызывает большой интерес со стороны психологии и психолингвистики. Одним из наиболее эффективных методов исследования языкового сознания является ассоциативный эксперимент. Цель исследования — выявление образов врачей в языковом сознании русских респондентов на основе свободного ассоциативного эксперимента (САЭ).

САЭ был проведен среди 147 человек в возрасте от 18 до 64 лет. Респонденты были поделены на три группы: 1) соматически здоровые люди — 50 человек; 2) профессиональное сообщество — 50 человек; 3) люди, находящиеся во время проведения эксперимента на амбулаторном или стационарном лечении — 47 человек. По завершении эксперимента проводился анализ полученных данных в качественном и количественном отношении.

Согласно результатам, профессиональное сообщество понятие «доктор» ассоциирует с высшей научной степенью, в то время как другие две группы — с персонажем из сказки К. И. Чуковского. Ядро ассоциативного поля «земский доктор» у 2 группы составляют понятия «деревня» и «миллион», что обусловлено программой «Земский доктор» по привлечению молодых врачей в сельскую местность за выплату в 1 миллион рублей. В двух других группах земский врач — это «тот, кто работает на селе». Весомая группа респондентов не может определить, что это за врач, отвечая «не знаю». В ядерной зоне 1 и 3 групп на стимул «врач-гинеколог» большинство реакций положительного оттенка, в то время как на врача-стоматолога — негативного (злой, страшный). Профессиональное сообщество отмечает стоматолога как богатого специалиста. Гинеколог в глазах врачебной группы — это внимательная и аккуратная

женщина. Терапевт в трех группах в ядерной зоне ассоциативного поля — это, в первую очередь, терпеливый специалист.

Первая группа в ближней периферии понятие «врач» соотносит с профессией. Третья группа, будучи в зависимости от врачебного сообщества, отмечает врача как человека с медицинским образованием с долгом лечить других. Вторая группа характеризует его как спасителя, помогающего людям. Первая группа в ближней периферии понятие «терапевт» соотносит с человеком нервным и глупым. Профессиональное сообщество определяет его как профессионального, нудного и уставшего специалиста, третья — как бедного и внимательного. Хирург в глазах здоровых респондентов — сильный, смелый и умелый. Врачебная группа хирурга соотносит как ответственного, решительного, бесстрашного и опасного человека. Третья группа считает, что хирург — это врач от Бога. Гинеколог олицетворяется с женщиной неприятной (1 группа), нежной (2 группа) и любящей женщин и детей (3 группа).

Дальняя периферия во всех группах индивидуальна, в ней отмечается личный опыт каждого. С негативными впечатлениями референты отвечали: «дурак», «ужасный», «может быть плохим», с положительным настроем: «уважение», «доброта», «достойно». Превалирующие большинство нейтрального оттенка: «оказывает медицинскую помощь», «одна из самых тяжелых профессий».

Таким образом, в русскоязычном сознании здоровых респондентов Врач представлен как человек с профессией. Для профессионального сообщества он — помогающий целитель. Респонденты, будучи в зависимости от врачебного сообщества, врача характеризуют как человека с высшим медицинским образованием с долгом лечить других.

*А. И. Хлопова*

*Московский государственный лингвистический университет*

*А. I. Khlopova*

*Moscow State Linguistic University*

**МЕТОДИКА ВЕРБАЛЬНОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ДИНАМИКИ  
БАЗОВОЙ ЦЕННОСТИ „ARBEIT“  
METHODS OF VERBAL DIAGNOSIS OF THE DYNAMICS  
OF BASIC VALUES “ARBEIT”**

**Abstract.** The article is devoted to various methods of verbal diagnosis of the dynamics of basic values, among which the author singles out an analysis based on definitions of explanatory dictionaries, an associative experiment and an scaling experiment.

В решении многих культурологических вопросов лингвистика играет значительную роль, так как она позволяет создать лингвистические методики вербального диагностирования межэтнической и внутри-

этнической напряженности и обнаружения динамики базовых ценностей общества. В современном мире глобализация оказывает сильнейшее воздействие на систему базовых ценностей конкретной лингвокультуры, постепенно может расшатывать ее и приводить к изменению иерархии базовых ценностей, замене тех или иных ее компонентов, наконец, к полной деструкции. Динамика базовых ценностей находит отражение в речевой деятельности членов социума и репрезентируется в ассоциативно-вербальной сети индивидов. Все компоненты этнической идентичности могут быть воплощены только в речевой деятельности человека, язык — самый важный источник ассоциативного содержания и источник обнаружения семантических сдвигов, указывающих на тенденции к смене базовых ценностей.

Этническая идентичность содержит также «слой» бессознательного, возникающий на базе традиционно-бытовой культуры. Это связано со спецификой деятельности мышления человека, когда восприятие сходных реалий, поведения, смыслов в типичных ситуациях становится стереотипным, операциональным, неосознаваемым. Но чем более стереотипно содержание мышления, тем более частотно оно репрезентируется сходными лексемами. Это особенно важно в интерпретации данных ассоциативного эксперимента при установке тенденции в динамике базовых ценностей. Базовые ценностные системы обладают внутренней динамикой, проявляющейся в смене иерархии связанных между собой ценностей в зависимости от ряда детерминирующих развитие социума факторов. И *тенденции к перестройке системы можно установить с помощью специфической вербальной диагностики*. Формирование основ такой диагностики связано с методологически неизбежным упрощением обыденной картины мира, когда предполагается рассмотрение только важнейших различий в поведении людей и игнорируются его нюансы. Интерпретации содержания ценностных систем осуществляется нами на основе данных ассоциативного эксперимента, который выявляет содержание фрагментов ассоциативно-вербальной сети через ассоциативные реакции носителей культуры и на их основе позволяет моделировать содержание образа (картины) мира индивида. Каждая базовая ценность, представленная вербально, может быть рассмотрена как смысловая структура, для определения специфики которой необходима дополнительная обработка полученного частотного распределения ассоциатов путем их кластеризации.

В своем исследовании мы обращаемся к изучению динамики базовой ценности *Arbeit (работа)* в современной иерархии ценностей немца. Для этого мы предлагаем методику диагностирования изменения базовых ценностей на разных этапах этого процесса. Мы сопоставляем данные

лексикографических источников и свободного ассоциативного эксперимента с данными эксперимента на шкалирование. На основе такого сопоставления можно выявить смысловое ядро слова, актуальное для носителей языка.

Сравнивая частотные ассоциации, данные испытуемыми, с ядерными значениями, полученными посредством анализа лексемы *Arbeit* с опорой на дефиниции, можно сделать вывод о том, что они не совпадают. Значение базовой ценности *Arbeit* изменилось. Современное содержание базовой ценности *Arbeit* отражает желание немцев иметь успешную и высокооплачиваемую работу.

Данные ассоциативного эксперимента и эксперимента на шкалирование, отражающие реальное психологически актуальное значение слова, позволяют отметить, что у слова *Arbeit* существенно возросло количество негативных коннотаций. Это может свидетельствовать о начале структурно-содержательной перестройки значения слова на базе изменившегося отношения к работе как социальной ценности.

*С. Е. Чернобай*

*КФУ им. В. И. Вернадского*

*S. Ye. Chornobay*

*Crimean Federal V. I. Vernadsky University*

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИИ МЕНТАЛИТЕТА  
НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО И НОВОГРЕЧЕСКОГО ЯЗЫКОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ  
THE PECULIARITIES OF THE ENGLISH AND GREEK NATIVE SPEAKERS' MENTALITY  
PRESENTATION IN IDIOMATICS**

**Abstract.** The article scrutinizes idiomatics of Modern English and Modern Greek from the point of view of Linguistic Culturology. The novelty of the study is the scrutiny of non-cognate languages' idioms which represent mentality of native speakers belonging to different cultures.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своем известном научном труде «Язык и культура» акцентируют внимание на том, что «даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур». Поэтому в век глобализации, когда государства и народы активно взаимодействуют друг с другом в различных сферах социальной жизни, очень важно определить пути преодоления конфликта культур, а также найти способы эффективной межкультурной коммуникации. В многочисленных работах по лингвокультурологии подчеркивается актуальность исследования проблем взаимодействия языка, культуры и языковой личности, поскольку

посредством языка в общении личностей актуализируется общение различных культур. Изучение взаимосвязи языка и культуры способствует пониманию специфики национальной психологии, находящей репрезентацию в языке. Взаимодействуя с внешним миром, человек формирует свои представления о нем в виде некоей модели мира, которая отражается в языке. Следовательно, анализ языка, в котором фиксируются все социокультурные изменения в обществе, помогает понять, чем отличаются народы и их культуры. Лингвисты единогласны в том, что фразеологический состав языка является носителем национально-культурного компонента, отражающего менталитет языковой личности, ее психологию, моральные и культурные ценности, традиции.

Изучая иностранный язык, важно получить представление об истории и особенностях системы управления этой страной. Так, в Англии на протяжении многих столетий монархия была единственной формой правления и формально сохраняется до сих пор. При рассмотрении фразеологизмов с компонентами «king», «queen» и «royal» сразу очевидно преобладание позитивной коннотации. Монарх прославляется, наделяется наивысшими достоинствами, подчеркивается неделимость королевства: «*The King can do no wrong*», «*The King's word is more than another man's oath*», «*King of Kings*», «*king of birds*», «*king size*», «*God save the King*», «*Kingdoms divided soon fall*». Соответственно, прилагательное «royal» прославляет монархию, обозначая что-то «достоинное царя», «роскошное»: «*A king's ransom*», «*King's English*», «*a royal pardon*». Власть, руководствующаяся законом, оценивается положительно: «*The best government is that in which the law speaks instead of the lawyer*». Тем не менее, обладающему властью важно уметь владеть собой и проявлять самодисциплину: «*He that cannot obey cannot command*», «*A good leader is also a good follower*». Нахождение у власти сопряжено с некоторой неустойчивостью: «*A crown is no cure for a headache*». При этом негативно оцениваются действия власть имущих, осуждается лицемерие, эгоистичность и изменчивость: «*Dress a monkey as you will, it remains a monkey still*», «*King can (may) make a knight but not a gentleman*», «*Everybody loves a lord*», «*The pleasures of the mighty are the tears of the poor*». Поэтому восстание против тиранов в надежде на высшую справедливость одобряется: «*Rebellion to tyrants is obedience to God*», «*Heaven is above all yet, there sits a judge*».

Греция является родиной демократии. Монархическая форма правления существовала во времена Византийской Империи, турецкого господства и короткого периода после провозглашения независимости от Османской Империи. В греческой картине мира монарх также велик и всемогущ: «*Βασιλιάς του Κόσμου*», «*Βασιλείο των ουρανών*». Прилагательное «*βασιλικός*» обозначает что-то «достоинное царя», «великолепное», «лучшее»:



«Η βασιλεύουσα πόλη», «Ο βασιλικός πολιτός», «Το βασιλικό σύκο», «Βασιλικόν ύδωρ». С царской жизнью связано благосостояние человека: «ζει και βασιλεύει», «πασάς στα Γιάννενα», «περιμένει το βασιλόπουλο». Подданные уважительно относятся к власти: «βασιλική διαταγή και τα σκυλιά δεμένα». Тем не менее, власть портит человека, лишая его человеческих качеств: «βεζιρης έγινες, άνθρωπος δεν έγινες». При недовольстве народа Бог будет на его стороне: «βοή/ φωνή λαού, οργή Κυρίου/ Θεού». Наивысшей ценностью для грека является свобода: «εξουσιάζω τον εαυτό μου», «θα σε βγάλουμε από στο κεφάλι μας».

Исследование данного фрагмента языковой картины мира англичан и греков показывает, что уважительное отношение к власти является общей точкой соприкосновения. Отличие состоит в присущем англичанам беспрекословном подчинении монарху, для греков же нет ничего превыше свободы. Изучение фразеологии неблизкородственных языков является перспективным, так как раскрывает особенности национальной культуры народа, что способствует успешной межкультурной коммуникации.

*М. Чжан*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*М. Zhang*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ГЕНДЕРНЫЕ ДИСКРИМИНАЦИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ КИТАЙСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

### **GENDER DISCRIMINATION IN CHINESE AND ENGLISH IDIOMATIC PHRASES**

**Abstract.** Gender discrimination is a phenomenon based on gender, which has a long history in many cultures. Both western developed countries and China, that has five thousand years of history, have gender discrimination reflected in languages. In this article, comparative analysis is made to have a glance at the gender discrimination in Chinese and English idiomatic phrases.

Начало периода развития гендерных исследований в конце 60-х — начале 70-х годов XX века можно связать со сменной научной парадигмы, а также с бурными социальными преобразованиями, в числе которых стоит назвать подъем феминистского движения.

Исследование отражения гендерных отношений в истории языка, изучение пола как культурной репрезентации в лингвокультурологии является одним из наиболее перспективных направлений. Культурная информация, найденная во фразеологизмах, отражает душу национального языка. Именно фразеологический состав — это неповторимые

образы, в которых выражаются национальные и культурные стереотипы того или иного народа. Более того, нельзя забывать, что фразеологизмы влияют на сознание человека, а значит, и на гендерную идентичность и гендерные стереотипы.

С другой стороны, одной из важнейших составляющих гендерных исследований является феминистическая лингвистика, которая пытается доказать наличие следов патриархата в естественном языке, вскрыть дискриминирующие структуры языка, продемонстрировать его сексистский характер.

Гендерные дискриминации имеют разную степень отражения в отдельных языках. В данной работе рассматриваются фразеологические единицы, связанные с гендерными дискриминациями в китайском и английском языках. Они распределены по следующим лексико-семантическим группам:

- 1) фразеологические единицы, связанные с родом деятельности;
- 2) фразеологические единицы, связанные с супружескими отношениями;
- 3) фразеологические единицы, описывающие умственные способности;
- 4) фразеологические единицы, описывающие внутренние качества.

В соответствии с этими группами проведен сравнительно-сопоставительный анализ фразеологизмов в двух исследуемых языках, который позволил сделать следующие выводы:

1) Коммуниканты мужского пола занимают более широкое пространство социального положения. В исследуемых ФЕ английского языка о мужчине были найдены наименования 20 разных видов профессий (генерал, солдат, политический деятель, рыцарь, моряк и др.), в китайских фразеологизмах — 12 (император, чиновник, ученый, монах и др.). А женщины зачастую ограничиваются сферой семьи и личных взаимоотношений, поэтому видов деятельности, которыми занимаются женщины, намного меньше.

2) Подавляющее большинство ФЕ, связанных с супружескими отношениями, указывает на подчиненное положение женщины, которое характерно для семейных традиций в обеих культурах. (If the husband not at home, there is nobody. — если мужа нет дома, никого нет дома. 夫唱妇随 — обр. о согласии и мире в семье, жена во всем вторит мужу)

3) Проанализировав ФЕ, описывающие умственные способности, можно сделать вывод, что интеллектуальная сила не является необходимой чертой образа женщины. Более того, глупость не относится к негативным качествам женщины, а является ее перманентной чертой. (A blue stocking — «синий чулок», *ирон.* ученая женщина. 女子无才便是德 — добродетель женщины в отсутствии талантов).

4) Фразеологизмы обоих языков, выражающие внутренние качества, приписывают женщинам болтливость и неумение хранить тайны. (Three women and a goose make a market — Три бабы базар, а четыре — ярмарка. 长舌妇 — сплетница, болтливая женщина). И напротив, слова мужчины имеют большой вес, и мужчины сдерживают свои обещания (君子一言驷马难追 — слово вылетело — на четверке коней не догонишь, о благородном муже).

5) Как в ФЕ китайского языка, так и английского, прослеживается гендерная дискриминация женщин, что связано с патриархальной установкой внутри страны.

Следует заметить, что гендерная дискриминация не ограничивается областью языка, она глубоко укоренена в сознании народа. С развитием общества во многих странах началось и продолжается углубление и расширение законодательных и правовых мер по реформированию и ликвидации дискриминации по признаку пола и устранению гендерных предрассудков.

*В. А. Чукушиц*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*V. A. Chukshis*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДИАЛЕКТ»  
(НА МАТЕРИАЛЕ АВСТРИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА  
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

**REVISITING THE MODERN DEFINITION OF THE NOTION «DIALECT»  
(BASED ON THE AUSTRIAN NATIONAL VARIANT OF GERMAN)**

**Abstract.** The article examines the different definitions of the dialect in context of the modern linguistic research. The conclusions about the linguistic status of the dialects in Austrian German are made in the article.

Проблема изучения особенностей современного немецкого языка в Австрии, функционирования диалектов как средств коммуникации и определения их места в системе форм существования немецкого языка в австрийском национальном варианте продолжает вызывать интерес у отечественных и зарубежных лингвистов. Словарь лингвистических терминов определяет диалект так: 1) разновидность национального языка, используемая в повседневном общении более или менее ограниченным числом людей, связанных тесной территорией, профессиональной или социальной общностью; 2) территориальная разновидность национального языка, характеризующаяся единством фонетической, лексической

и грамматической системы и используемая как основное средство общения; 3) совокупность однородных говоров, обладающих относительным единообразием [Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий 2008].

В трудах отечественных [Копчук 2002] и зарубежных [Weinreich 2003] лингвистов в отношении диалекта нередко применяется термин диалектосистема, обозначающий множество сходных между собой генетически родственных языковых систем, структурное своеобразие которых осознаётся в их соотносённости друг с другом.

У. Аммон рассматривает диалект как одну из нестандартных разновидностей языка (Nonstandardvarietät), имеющую узкорегionalный характер и находящуюся в противопоставлении со стандартной разновидностью языка (Standardvarietät) [Ammon 1995].

В данной статье под диалектом понимается одна из форм существования языка, обладающая рядом отличительных (фонетических, лексических, грамматических и др.) черт и имеющая следующие дифференциальные признаки: 1) отсутствие кодифицированных норм; 2) территориальная ограниченность; 3) ограниченность сфер использования, преимущественно, семейным или бытовым общением; 4) социальная и возрастная детерминированность круга носителей.

В. М. Жирмунский [Жирмунский 1956] называет диалекты, существующие на территории Австрии, баварско-австрийскими (bairisch-österreichisch) и распределяет их на три группы: севернобаварский (nordbairisch) или верхнепфальцкий (oberpfälzisch), среднебаварский (mittelbairisch) с среднеавстрийским и южнобаварский (südbairisch) с южноавстрийским.

Говоря о статусе диалекта в немецкоязычных странах, лингвисты обычно оценивают его в системе форм существования немецкого языка как «слабую позицию». Однако положение диалекта как формы существования языка на шкале «престижность — непрестижность» зависит, с одной стороны, от конкретной немецкоязычной страны или федеральной земли, где используется тот или иной диалект, с другой стороны, от самого диалекта.

Мы полагаем, что диалект в современной языковой ситуации в Австрии необходимо рассматривать как явление *территориально-социальное*, то есть обладающее а) социальными признаками (диалект обслуживает социально детерминированную часть общества); б) территориальными признаками (каждый диалект имеет свою область распространения).

Баварско-австрийские диалекты не только выполняют функцию одного из средств коммуникации, но и являются важным проводником

национальной и региональной культуры, что позволяет им занимать устойчивое положение в системе форм существования немецкого языка в Австрии. Таким образом, диалекты как форма существования немецкого языка в Австрии не подвергаются, по нашему мнению, «стагнации», они продолжают динамично развиваться и в состоянии обеспечить коммуникативные потребности австрийцев.

# ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

## ISSUES OF STUDYING AND TEACHING ORIENTAL LANGUAGES

---

### ПОДСЕКЦИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА SUBSECTION OF THE CHINESE LANGUAGE

*Н. А. Белявская*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*N. A. Belyavskaya*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ КИТАЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

### USE OF CREOLIZED TEXTS OF CHINESE SOCIAL ADVERTISEMENT IN TEACHING THE CHINESE LANGUAGE

**Abstract.** The main idea of this article is to consider the creolized texts of social advertisement as subject of current interest in teaching the Chinese language.

В современном мире широко распространены креолизованные тексты с доминирующей ролью изображения в качестве способа коммуникации, с которыми мы встречаемся повсеместно: реклама, афиши, комиксы, плакаты, карикатуры, а также современные способы общения: смайлики, аватары и др. Креолизованный текст состоит из двух негомогенных частей: вербальной, имеющей языковую (или речевую форму) и невербальной, принадлежащей к другой знаковой системе. Существуют тексты с частичной или полной креолизацией, однако все типы текстов обладают так называемой информативно-экспрессивной функцией, т. е. способны являться компонентами, стимулирующими глубинные коннотации сознания.

Однако особенностью китайского письменного языка являются иероглифы, имеющие характерные отличительные черты: изобразительность, схематичность, наглядность, поэтому лингвизуальные комплексы социальной рекламы на китайском языке представляют особую категорию и могут выступать в качестве материала на занятиях по устной речи студентов-лингвистов среднего этапа обучения.

Обращение к теме лингговизуальных комплексов социальной рекламы является актуальным в силу их частотности в реальной жизни: этот тип креолизованных текстов мы можем наблюдать в современном мире повсеместно. Наибольший интерес лингговизуальные комплексы представляют для студентов, чей уровень владения китайским языком по общеевропейским стандартам находится на уровне В1 и В2, т. к. их уровень знаний достаточен для изложения и обоснования своей точки зрения, и им хватает знаний из области культуры и истории страны изучаемого языка.

Использование креолизованных текстов сильно упрощает возможность понимания текста, поэтому студентам со средним уровнем владения языком лучше всего на занятиях по устной речи использовать данный тип материала для тренировки, например, описания изображения или высказывания своей точки зрения по проблеме, которая представлена на изображении.

Кроме того, креолизованный текст социальной рекламы благодаря доминирующей роли изображения дает возможность студентам с разным уровнем подготовки работать с аутентичным материалом, а также помогает развивать поисковые навыки, которые в современном мире информационных технологий очень важны. Более того, использование изображений социальной рекламы дает возможность учащимся раскрыть свои способности и подойти к выполнению задания творчески.

Именно лингговизуальные комплексы социальной рекламы с наименьшим вербальным текстом являются наиболее интересными для изучения: зачастую на рисунках встречаются измененные иероглифы, что мотивирует студента разобраться с глубинным смыслом, представленным на изображении, а также активно используются символические изображения и различные цвета для передачи информации.

Использование креолизованных текстов с символическим кодом устойчивы к восприятию и могут меняться в зависимости от восприятия отдельных лиц. Поэтому особенно важным представляется использование данного типа материала на уроках китайского языка, т. к. данный тип задания способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся, а также способствует формированию умения «верной интерпретации закодированной информации» на изображении. Таким образом, использование текстов социальной рекламы влияет на формирование вторичной языковой личности, способной «правильно» считывать информацию на китайском «языке символов».

Использование креолизованных текстов на занятиях по практике устной речи готовит учащихся воспринимать информацию не только из вербальных, уже ставших привычными иероглифических текстов, но и из креолизованных источников, которые являются сложным лингво-

визуальным феноменом, широко используемом в современном мире. Использование креолизованных текстов социальной рекламы на уроках по практике устной речи китайского языка могут заметно привлечь внимание учащихся, мотивируя их «расшифровать» «закодированное» послание. Кроме того, использование на занятиях аутентичных материалов повышает уровень активности.

Более того, использование креолизованных текстов социальной рекламы развивает лингвовизуальную компетенцию у учащихся, т. к. «закодированные» коннотации часто могут быть не понятны с первого раза или же требуют разъяснений преподавателя. Также подобный вид материала помогает студентам развивать языковую догадку, которая в будущем поможет быстрее и точнее понимать встречающиеся лингвовизуальные комплексы.

*Л. В. Бузовская*  
СГУПС

*L. V. Buzovskaya*  
*Siberian Transport University, Novosibirsk*

**ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС «ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ В КИТАЕ»  
КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
E-COURSE «BUSINESS COMMUNICATION IN CHINA»  
AS AN ELEMENT OF TECHNOLOGY OF THE BLENDED LEARNING**

**Abstract.** The article deals with the practical aspects of creation and approbation of the e-course «Business Communication in China» as a part of the discipline «Professional Foreign Language» for students majoring in Economics. The e-course is one of the forms of the electronic component of a blended learning educational program.

В настоящее время концепция повышения качества обучения в вузе привела к активным изменениям в организации учебного процесса и разработке новых технологий и форм обучения. Одной из таких образовательных технологий является технология смешанного обучения. При смешанном обучении наиболее достижима цель активизации познавательной активности обучающихся и повышения доли их самостоятельной работы. Требованиями ФГОС и Положениями каждого конкретного вуза самостоятельная работа студентов в настоящее время определяется как основная деятельность обучающихся по освоению образовательной программы.

В основе смешанного обучения лежит сочетание контактной работы преподавателя с обучающимися в аудитории и электронного компонента обучения, которые должны функционировать в тесной взаимосвязи. В качестве одного из видов форм электронного компонента рассмотрим использование электронного курса по дисциплине. В нашем вузе в рамках



дисциплины «Профессиональный иностранный язык (китайский)» по направлению подготовки «Экономика» создается и апробируется электронный курс «Деловое общение в Китае». Важность выделения данного курса в отдельный блок обусловлена необходимостью формирования и совершенствования у студентов практических навыков общения в деловой среде. В результате освоения данного курса обучающиеся должны уметь применить свои знания в деловой и профессиональной сферах, владеть коммуникативными стратегиями и культурой делового общения на китайском языке. Деловое общение базируется на понимании лингвистических, культурологических особенностях языка, знании о межличностных и социальных отношениях китайского общества. Поэтому в содержании электронного курса большое внимание уделено всем этим аспектам.

Доступ к электронному курсу не ограничен по времени в рамках семестра, и студенты имеют возможность для исследовательской и творческой деятельности. Основной задачей преподавателя в данном случае является грамотная организация образовательного контента, стимулирование интереса и мотивации к усвоению материала, стимулирование познавательной деятельности.

Курс построен в соответствии с рабочей программой дисциплины, разбит на три модуля и призван сформировать профессиональные компетенции. Компетенции формируются посредством заданий и упражнений, направленных на сопоставление языковых и культурных фактов родной и иноязычной культур, посредством использования аутентичного материала, в том числе аудио, изучения правил делового этикета и коммуникативных стратегий, просмотра видеозаписей, содержащих деловые сюжеты, обучающих (формирующих) тестов.

Электронный курс «Деловое общение в Китае» прошел апробацию в трех группах второго года обучения с различным уровнем подготовки базового китайского языка. Первые результаты показывают, что на эффективность освоения курса влияют такие факторы как: первоначальные знания страноведческого и культурологического характера о Китае; уровень лингвострановедческой компетенции обучающихся; готовность студентов работать самостоятельно по предлагаемым заданиям; правильная организация контроля освоения дисциплины; своевременное оценивание выполнения заданий со стороны преподавателя и одногруппников; грамотное комбинирование электронного курса с аудиторной работой.

В целом, сами студенты положительно оценивают использование электронного курса в ходе освоения учебной дисциплины, выделяя следующее: возможность индивидуального режима работы с контентом; возможность неоднократного обращения к учебному материалу; самостоятельное получение новых знаний из предлагаемых источников; повышение мотивации к изучению китайского языка.

## ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ STUDIES ON LANGUAGE IDENTITY IN CHINESE LINGUISTICS

**Abstract.** The paper gives a brief review of studies on language identity in Chinese linguistics. Language identity representation in the Internet discourse, particularly in social networking sites is not examined in the works of Chinese linguists.

Интернет-коммуникация, в частности общение в социальных сетях, стала одним из основных видов общения в современном мире, этим вызван огромный интерес учёных к исследованию лингвистики Интернета (Л. И. Шипицына, О. В. Лутовинова, Е. Н. Галичкина, Д. Кристалл). В лингвистических исследованиях последних десятилетий активно используется антропоцентрический подход, в отечественной науке многими учёными изучается феномен языковой личности (В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, В. И. Карасик, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов). Однако недостаточно изученными остаются способы репрезентации языковой личности в интернет-дискурсе.

Принадлежность пользователя социальных сетей к национальной культурной традиции и субкультуре, позиционирование Я в национальном социокультурном пространстве называется учёными одним из факторов, под влиянием которых формируется модель общения в социальных сетях. Интернет-дискурс исследован преимущественно на материале европейских языков, недостаточная изученность интернет-дискурса на материале китайского языка определяет актуальность исследования национального и социокультурного своеобразия репрезентации языковой личности в интернет-дискурсе на материале разных языков.

В работах китайских учёных в качестве эквивалента термина 'языковая личность' используется '语言个性'. Китайские исследователи пишут, что в отечественной науке в течение последних десятилетий активно изучается языковая личность. Вслед за российскими учёными в Китае также начали изучать языковую личность, о чем свидетельствуют десятки статей и диссертаций по данной тематике (Сунь Цзюнь, 2001; Хэ Сюйхун, 2002; Чжао Айго, 2003, Чжан Янань, 2013; Цзян Ямин, 2013 и др.). Например, статья Цзян Ямин (2013) посвящена изучению языковой личности в отечественных исследованиях по межкультурной коммуникации. Сунь Цзюнь (2001) отмечает, что лингвокультурологическая школа В. В. Воробьева вводит поле 'русская национальная личность' и детально анализирует особенности данного поля. Вслед за российски-

ми учёными Сунь Цзюнь выделяет четыре уровня языковой личности: мышление языковой личности, языковую личность в узком смысле, речевую личность и коммуникативную личность, при этом автор отмечает, что различия между разными национальными языковыми личностями проявляются во многих формах.

В работе Ли Цзяньхуа (2015) проводится анализ языковой личности в рамках межкультурной коммуникации на примере английского языка. В статье Ван Цинхуа, Гао Фэнлань (2012) приводятся практические перспективы теории 'речевой личности'. Ли Сяндун (2011) акцентирует внимание на способах использования принципов и методов теории языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному. Сунь Ханьцзюнь (2006) рассуждает о риторической личности. Дуань Шисю, Ли Юаньхоу (2004) пишут о языковой личности и культуре речи. Ван Вэньчжун (2001) считает, что в современных исследованиях языковой личности в лингвокультурологии внимание уделяется двум вопросам: лингвокультурологическому полю и теории стратегий речевого поведения.

В целом следует отметить, что в КНР работы, посвященные изучению языковой личности, немногочисленны, также среди этих работ не обнаружены исследования, целью которых является изучение репрезентации языковой личности в интернет-дискурсе, в частности в социальных сетях.

*Е. А. Константинова*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*E. A. Konstantinova*

*Saint Petersburg University*

**ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ  
В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО КИТАЯ XX В.»  
TRANSLATION PRACTICE OF THE LITERARY TEXTS  
IN "CHINESE LITERARY FICTION OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY"**

**Abstract.** It is necessary introduce the practice of translating literary texts by the formation of basic competences within the discipline "Chinese literary fiction of the 20th century".

Учебная дисциплина «Литературное творчество Китая XX века» предназначена для обучающихся по основной образовательной программе бакалавриата «Культурология» в СПбГУ (профиль «Китайская культура»). Целью данного учебного курса является ознакомление с ведущими видами и жанрами китайской литературы XX века. В рамках данного курса студенты знакомятся с представлениями о литературном творчестве Китая XX века, его традиционной жанровой классификацией, с историей развития и с основными видами и жанрами художественной прозы.

Для успешного освоения содержания учебных занятий обучающиеся обладают необходимой подготовкой и определенными компетенциями, соответствующими уровню седьмого семестра основной образовательной программы бакалавриата. Основной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя следующие компетенции: лингвистическую; социолингвистическую; социокультурную; стратегическую; дискурсивную; социальную.

Основные задачи данной дисциплины состоят не только в том, чтобы познакомить студенческую аудиторию с системными представлениями о китайской современной художественной литературе, но и в том, чтобы научить работать с источниками и научно-исследовательской литературой (поисковое чтение, анализ, перевод и др.). В связи с этим, в рамках данного курса используются такие активные формы работы, как: работа на семинарских занятиях; подготовка докладов на выбор по предложенным темам курса; демонстрация итогов исследования в форме презентации в программе Power Point.

Объём активных и интерактивных форм учебных занятий по данной дисциплине составляет всего лишь восемнадцать аудиторных часов. Представляется необходимым выделять время на непосредственную работу с первоисточниками, выборкой из современных художественных литературных текстов XX века, современных монографий в области истории литературы Китая, синологических периодических изданий и сборников статей. Ведь учащиеся овладевают китайским языком как средством общения и где, как не в современных художественных текстах черпать новые употребительные лексические обороты, тренировать и нарабатывать необходимые навыки не только в рамках курса, но и самостоятельно. Практический аспект обучения предполагает овладение всеми формами общения и речевыми функциями для того, чтобы китайский язык стал средством межличностного общения и заложил фундамент формирования собственных убеждений личности и умения их отстаивать.

Работа с первоисточником, заранее подобранным преподавателем, может быть как самостоятельной работой обучающихся, так и совместной работой по переводу во время семинарского занятия.

К предложенному тексту преподаватель на своем усмотрение может также подготовить наиболее употребительные лексические единицы, выделить часто встречающиеся грамматические конструкции. Кроме того, преподаватель может подготовить специальные задания для работы с текстом, такие как вопросы к нему и различные варианты творческих ситуаций (составить диалог по ролям, разгадать кроссворд, провести интервью) и т. д. Таким образом, учащиеся овладевают четырьмя видами речевой деятельности — аудированием, чтением, говорением и письмом.

Конкретными задачами, которые достигаются в каждом виде речевой деятельности являются: 1) в аудировании — умение понимать аутентичную речь; 2) в чтении — умение бегло читать художественный текст, статью; 3) в говорении — умение объяснить, рассказать, покритиковать, убедить; 4) в письменной речи — умение написать рецензию, аннотацию, записать план выступления или статьи; 5) в переводе — умение перевести художественный текст с соблюдением норм литературного стиля. Этому виду деятельности уделяется особое внимание в рамках данной дисциплины.

В процессе преподавания данной дисциплины наряду с аудиторными формами обучения (лекции, семинарские занятия, практические занятия по переводу), могут использоваться различные виды самостоятельной работы обучающихся по заданию преподавателя, которые направлены на развитие профессиональных качеств обучающихся и на поощрение их интеллектуальных инициатив.

*Лу Исинь*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Yixin Lu*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ТЕРМИНЫ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ NON-EQUIVALENT TERMS IN CHINESE EDUCATIONAL LINGUISTICS**

**Abstract.** The article introduces the concept of non-equivalent terms, reveals non-equivalent terms in Chinese educational linguistics by contrasting the terminologies of Chinese and Russian educational linguistics, and classifies them according to the reasons for their appearance.

Как и любая другая область науки, китайская лингводидактика (обучение китайскому как иностранному языку) нуждается в собственном терминологическом аппарате, необходимом для её эффективного развития и управления. Именно от адекватных интерпретации и использования терминов зависит как успешность обучения, так и точность и правильность взаимопонимания между специалистами в процессе межкультурного общения. Однако, в этой терминологии выявляются безэквивалентные термины, и это является серьезным препятствием к международному сотрудничеству в данной области. Под безэквивалентными терминами понимаются термины исходного языка (ИЯ), которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди терминов языка перевода (ПЯ).

Безэквивалентные термины обнаруживаются путем системного сопоставления терминологии русской и китайской лингводидактики. Терми-

нология русской лингводидактики зафиксирована в русско-английском учебном словаре «Лингводидактика и тестирование», который насчитывает примерно 1000 терминов, используемых при обучении русскому языку как иностранному. Терминосистема китайской лингводидактики на сегодняшний день упорядочена крайне незначительно. Не было опубликовано ни одного словаря терминов из данной области. Поэтому для решения задачи выявления и систематизации терминологии китайской лингводидактики был создан специализированный исследовательский корпус текстов.

При сопоставлении терминологии, выявленной из корпуса текстов и учебного словаря было зафиксировано примерно 50 безэквивалентных терминов китайской лингводидактики, которые условно можно подразделить на следующие основные группы:

1. Авторские термины, специальные номинации, которые либо предложены конкретным автором, либо получают авторскую предикацию, авторскую интерпретацию в тексте и дискурсе. Как в других гуманитарных науках, в лингводидактике термин — явление более индивидуальное и мировоззренческое, напрямую зависящее от определенной системы взглядов, научных убеждений или собственной логики исследователя. В связи с этим в лингводидактике образуются авторские термины, предложенные конкретным ученым. Например, термин 离合词 был введен Ли Цзинхуа *Лихэцы* — *особые словосочетания, составленные из глагола и существительного, которые можно употреблять целиком как одно слово или отдельно как два слова*'.

2. Реалии, т. е. термины, обозначающие особые понятия, не существующие в системах понятий другого языка. Культурологическая особенность гуманитарных терминов обуславливает возникновение понятий, отражающих национально-культурную специфику, свойственную только данному народу, и принципиально отсутствующих в близкой или той же области знаний другого языка. Наиболее яркими представителями культурно-специфических особенностей в процессе преподавания китайского языка становятся китайская фонетическая система и иероглифическая письменность, которые являются неотъемлемой частью культуры китайской нации. Поэтому больше половины безэквивалентных терминов в китайской лингводидактике выражает понятия китайской фонетики или иероглифической письменности. Например, в русском языке нет соответствующего слова для китайского термина 阴平 *инпин* — *один из современного китайского тона, тон высокий и плоский*', поскольку в русском языке нет подобных фонетических явлений. И такие термины, как 走之旁 *Цоужипан* — *один из ключев иероглифа*', выражающие понятия китайской письменности, также не имеют переводных эквивалентов в русском языке.

Очевидно, что эти безэквивалентные термины, нередко затрудняя понимание, задерживают развитие китайского языкового образования в России. Как следствие, изучение методов перевода этих безэквивалентных терминов с учетом как лингвистических и культурологических особенностей китайского языка, так и нормы и узуса русского языка становится особенно актуальным.

*Лян Цуйчжень*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Liang Cuizhen*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ THE IMPORTANCE OF NATIONAL CHARACTER IN INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**Abstract.** The author touches upon the importance of national character in intercultural communication in the article and provides the examples of the most popular national characters of Chinese culture.

Известно, что в настоящее время в межкультурной коммуникации все более обсуждаемой и актуальной проблемой становится отношение между своей национальной культурой и “чужой иноземной культурой”. В XXI веке современный мир вступил в качественно новый, малознакомый и малоизученный этап человеческого развития. Современная международная экономическая деятельность доказывает, что мировая глобализация в сфере экономики существенно упростила бюрократическую систему и повысила эффективность мирового рынка. Однако, когда речь заходит о глобализации культуры, то возникает весьма спорное, порой противоречивое мнение о взаимовлиянии разных культур.

Очевидно, в современном инновационном обществе существует немало способов налаживания культурных отношений: через развитие взаимопроникающей сети культурных связей, путем расширения диалога цивилизаций, за счет увеличения числа площадок международного сотрудничества и т. д. Однако несмотря на все имеющиеся контакты и возможности ведения диалога, к великому сожалению, в процессе общения в каждой конкретной ситуации возникает взаимное недопонимание, причина которого кроется в национальной специфике. В связи с этим, межкультурная коммуникация диктует необходимость более тщательно изучать культурные особенности разных народов.

Успешность межкультурной коммуникации во многом зависит от точности понимания культуры в целом, правильно расставленных

акцентов, глубокого понимания традиций и самобытности разных народов. В каждой национальной культуре существует типичный национальный образ, сформированный в течение вековой, а то и тысячелетней истории, и несущий определенную символику и характер своей национальной культуры. Приведем некоторые примеры китайских национальных образов, которые помогут читателям постичь загадку китайской души в процессе межкультурной коммуникации. Среди многочисленных китайских национальных образов наибольшую популярность snискали три:

1. Царь Обезьян (Сунь Укун) из романа «Путешествие на Запад»: символизирует личность бунта, прямолинейность и смелость.

2. Полководец в белой маске (Цао Цао) из романа «Троецарствие»: служит символом хитрости и коварства.

3. Чинovníк династии Сун в черной маске (Бао Чжэн) из пекинской оперы «Казнить зятя императора»: демонстрирует честность и справедливость.

Корни вышеупомянутых образов уходят глубоко в древнюю историю Китая. У каждого отдельного образа имеется обобщенный характер определенного типа людей. Со временем эти образы превращались в литературные, а затем и в сценические образы китайского оперного театра. Как известно, китайский оперный театр в истории развития народного искусства имеет тесную связь с обыденной жизнью, и каждый любитель оперного театра мог подпевать оперную мелодию разного амплуа. Это послужило одной из причин широкой популярности китайских национальных образов. Другая причина — традиционно почтительное отношение китайского общества к морально-поучительному значению национального образа. Таким образом, национальные образы играют важную роль в морально-общественной жизни китайского общества.

Сегодня в современном информационном мире китайское общество по-прежнему чтит морально-смысловое значение национальных образов, которые часто употребляются в бытовых диалогах повседневной жизни и выражают символическое значение, понятное китайской культуре. Поэтому правильное восприятие символики типичных национальных образов Китая помогает людям, интересующимся культурой, лучше понять китайские традиции, обычаи и современную жизнь в целом.

Убеждены, что национальные образы, как важный фактор проникновения в национальную культуру, имеет большое значение в межкультурной коммуникации. Тем самым они способствуют сближению самых разных людей со всего мира со своими национальными культурными особенностями.



**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ  
СПЕЦИФИКИ АНТИЦЕННОСТИ “КОРРУПЦИЯ” (腐败)  
EXPERIMENTAL STUDY OF THE STRUCTURAL-CONTENT SPECIFICITY OF ANTI-  
VALUE “CORRUPTION” (腐败)**

**Abstract.** The author experimentally studies the specificity of associative fields of lexemes 腐败 and *corruption*, modeling on their basis the content of the corresponding anti-value. Comparing the associative fields, the author comes to the conclusion that there is a significant discrepancy in the content of anti-value ‘corruption’ (腐败) in Chinese and Russian pictures of world.

Нами проведено экспериментальное исследование содержательно-структурной специфики антиценности “коррупция” (腐败) в китайской и русской культурах и представлено описание одного из этапов свободного ассоциативного эксперимента с носителями китайской и русской культур.

Научная значимость исследования заключается в установлении факторов, детерминирующих развитие содержательной структуры исследуемого понятия. Практическая ценность определяется возможностью применения полученных результатов не только в практике вузовского преподавания лингвокультурологии, этнопсихолингвистики, межкультурной коммуникации, но также и в социальных проектах, направленных на борьбу с коррупцией.

Свободный ассоциативный эксперимент и сопоставительный анализ являются главными методами исследования, которые позволяют раскрыть структурно-содержательную специфику исследуемого понятия. Это потребовало, во-первых, обращения к Уголовному кодексу КНР и РФ с целью сопоставления содержания статей, посвященных коррупции как уголовно наказуемому деянию и позволило установить характер одного из важнейших внешних факторов, формирующих представление о коррупции как антиценности.

В УК обеих стран коррупция определяется сходно (незаконное обогащение должностных лиц, их моральное растрепание), но наказание за коррупцию в Китае более дифференцированно и строго.

Во-вторых, для выявления психологически актуального содержания антиценности «коррупция» в языковой картине мира русских и китайцев был проведен эксперимент, более непосредственно выявляющий это содержание. Установлено, что восприятие коррупции русскими и китайца-

ми существенно сходно, на что указывают самые частотные реакции *деньги* и *чиновник*. Однако у русских на слово-стимул *коррупция* дано больше эмоционально-оценочных ассоциатов, а у китайцев — понятийных; психологически актуальное для носителя китайской культуры содержание понятия “коррупция” (腐败) связывается с последовательной реализацией противокоррупционного закона, осознанием коррупции как одного из самых серьезных социальных правонарушений и наказанием за него, тогда как русские частотно связывают исследуемое понятие с предметным выражением коррупции — *взяткой*.

Анализ ассоциатов показал, что при совпадении понятийного ядра лексем, означающих исследуемую антиценность, характер самих реакций обнаруживает существенную разницу в психологически актуальном содержании исследуемых понятий. В ядро китайского слова входит стабильный негативно-оценочный компонент, что свидетельствует о единообразном отношении к самому явлению коррупции со стороны носителей китайской культуры. При этом продажность как устойчивая характеристика коррумпированного чиновника у русских не отмечена даже в единичных ассоциатах, хотя эмоционально-оценочных ассоциатов у них значительно больше (32.6%). Преобладание у китайцев понятийных ассоциатов может свидетельствовать о том, что ситуации противодействия с коррупцией двух стран отличаются: у китайских испытуемых есть четкое понимание о жестком наказании за коррупцию, у русских, напротив — стойкое представление о безнаказанности коррупционеров, что проявляется в различных эмоционально-оценочных ассоциатах.

*У. Н. Решетнёва*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*U. N. Reshetneva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**СПОСОБ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ИЕРОГЛИФИКИ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ  
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
THE METHOD OF HIEROGLYPHICS PRESENTATION IN THE TEXTBOOK  
AT THE INITIAL STAGE OF CHINESE LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** The paper analyzes the presentation method of Chinese hieroglyphics in the textbook from a simple drawing to its modern graphic form. The emphasis is made on the importance of the reference to the history of characters' origin on the stage of formation of the Chinese hieroglyphic writing skills.

Экономические успехи восточного соседа и его самобытная культура во многом предопределили возросший интерес на современном этапе к изучению китайского языка. На сегодняшний день китайский язык

уже включен с систему ЕГЭ, поэтому перед российскими методистами остро стоит вопрос о создании учебника китайского языка для средней школы. Из всех аспектов его содержания самым сложным, трудоемким при обучении, но в тоже время национально окрашенным является иероглифический материал.

Наблюдаемое в последнее время упрощение подходов в обучении иероглифики способствует повсеместной популяризации китайского языка, но, с другой стороны, при его обучении необходимо учитывать значимость традиционного культа каллиграфии, как вида национального искусства. Представляется необходимым уделять значительное внимание этимологии китайских иероглифов и их написанию согласно правилам каллиграфии, хотя это увеличивает временные затраты на этапе формирования иероглифических навыков.

В учебном пособии для учащихся общеобразовательных организаций «Китайский язык: второй иностранный язык: 5 класс» предьявление иероглифического материала построено на основе обще- и частно-методических принципов с учетом трудностей обучения иероглифике. Учебное пособие разработано коллективом авторов Н. Н. Репняковой, Т. В. Иоффе, Ю. Л. Кравец, У. Н. Решетнёвой, Е. М. Рокицкой, опубликовано издательством «Вентана-Граф» в 2008, 2013 и 2016 годах.

На этапе отбора учебного материала для обучения китайской письменности в первую очередь обращено внимание на языковой материал. Основным критерием его отбора является принцип от простого к сложному, от простых черт к сложным, от простых иероглифов (пиктограмм) к сложным (идеограммам и идеофонограммам). В пособии реализуется традиционная последовательность обучения китайской письменности: черта — ключ — иероглиф.

Иероглифический материал представлен в разделе «Учим иероглифы», который знакомит с основами каллиграфии китайского языка: с простыми и сложными чертами, с порядком написания иероглифов, ключами, простыми иероглифами, пиктограммами и сложными иероглифами, идеограммами и идеофонограммами. Его цель — формирование графических навыков иероглифического письма.

В данном разделе показана этимология письменного знака: от простого рисунка (цзягувэнь) к его современной графической форме. Описание иероглифов-пиктограмм предложено в виде таблицы, в которой слева помещены рисунок и древний знак, созданный на его основе, в центре помещен современный иероглиф с указанием происхождения и значения, справа — мини-словарь, показывающий, как данный иероглиф образует новые слова. Представляется необходимым обращение к истории возникновения иероглифов на этапе овладения формой

(написанием) иероглифа, в процессе формирования графических навыков. Данный прием является опорой для произвольного запоминания иероглифов, изображение которых связано с древними рисунками.

Описание других иероглифов подобно, отличается лишь содержанием колонки слева, в которой помещены их структурные элементы с указанием произношения и значения. Анализ структуры сложных иероглифов способствует их лучшему запоминанию, формированию навыков языковой догадки. Основываясь на принципе системности, предложена единая схема презентации материала для всех иероглифов. Помимо этого, в данном разделе указан образец их написания и каллиграфические правила под рубрикой «Запомни».

После ознакомления с новым иероглифическим материалом в пособии представлены упражнения на калькирование, прописывание черт и иероглифов по образцу, составление иероглифов на основе предложенных черт и структурных элементов, соотнесения графической формы знака и его содержания.

Таким образом, в учебном пособии при предъявлении иероглифики реализованы основные этапы формирования языкового навыка — китайского иероглифического письма — ознакомление, тренировка и применение.

*М. А. Спис*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*М. А. Spis*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА INTERNET PLATFORMS AS MODES FOR STUDYING CHINESE LANGUAGE**

**Abstract.** The main idea of this article is to consider internet platforms as a special form of studying foreign language. This article presents the internet platforms as different modes of education and include numerous creative teaching methodology and techniques.

Интернет-платформы, прежде всего, следует рассматривать как определенный, особенный «формат» обучения. Материальная сущность интернет-платформ (например, интернет-сайт или мобильное приложение) отступает на второй план — сама форма обучения иностранному языку при обращении к интернет-платформе становится более креативной, динамичной, интерактивной, наполненной мультимедийными компонентами, делающими образовательный процесс более легким, увлекательным и во многих случаях — более продуктивным.

Раскроем понятие интернет-платформы более содержательно, с различных точек зрения:

1) Интернет-платформа как инструмент изучения языка — это определенная форма обучения, предполагающая дистанционный доступ к образовательному процессу;

2) Интернет-платформа — это веб-ресурс, требуемый наличие доступа к интернет-сети или загрузки приложения, располагающего учебными материалами;

3) Интернет-платформа — это возможность изучать иностранный язык для людей, которые не имеют много свободного времени на посещение общих занятий или желают заниматься по собственному, удобному графику;

4) Интернет-платформа — это мультимедийное обучение, предполагающее разнообразие форматов учебной деятельности, отвечающих интересам как детей, так и взрослых.

Атрибутами интернет-платформ как инструментов изучения иностранного языка являются:

— веб-ресурс (интернет-сайт или мобильное приложение, выступающее площадкой обучения);

— набор форматов обучения (различные виды упражнений и прочих форм образовательной активности);

— коммуникационные средства (большинство языковых платформ располагают возможностью прямого общения с носителем языка, что чрезвычайно важно для успешного обучения).

Чаще всего интернет-платформы различаются по двум критериям: ориентации на изучение какого-либо конкретного языка или по типу самой площадки (интернет-сайт или мобильное приложение). Большинство платформ представлены как в веб-версии, так и в форме мобильного приложения, и позволяют изучать не один, а сразу несколько иностранных языков.

Для наглядности, обозначим несколько примеров веб-платформ и мобильных приложений, выступающих популярными и продуктивными интернет-площадками для изучения китайского языка и не только.

Популярные веб-платформы, имеющие как браузерный, так и мобильный формат: Livemocha, Busuu, Lang-8, InterPals.

Из выше представленных интернет-платформ следует подчеркнуть, что каждая из них располагает не только к непосредственному изучению самого языка, но и общению, путешествиям, что непосредственно ведет к трансформации картины мира, ее естественному расширению.

В последнее время стал популярным и мобильный формат интернет-платформ для изучения иностранного языка, т. к. мобильные телефоны

(точней сказать — смартфоны), стали неотъемлемой частью жизни каждого современного человека. Рассмотрим несколько примеров таких платформ: Chinese Skill, Memrise, Hello HSK 1–6, Anki, Hello Chinese.

Как мы видим, интернет-платформы представлены в очень разнообразных форматах и располагают множеством креативным учебных методик, технологий, качественно трансформирующих процесс изучения иностранного языка в сторону культуры, этноса: предлагается не простое заучивание слов и правил, а интеграция в иностранную культуру как компонент языковой картины мира, влияющей на концептуальную.

*С. П. Юречко*

*Центр китайского языка «Иероглиф»*

*S. P. Iurechko*

*Centre of Chinese language "Ieroglijf"*

**ПРОБЛЕМА ПОДБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ УРОКОВ  
ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ  
A PROBLEM OF SELECTION OF TEACHING MATERIALS  
FOR SCHOOL CHINESE LESSONS AT THE FIRST YEAR OF STUDIES**

**Abstract.** Course of Chinese language for the fifth grade students is analyzed. Advantages and disadvantages in teaching of the main types of speech activities: reading, writing, speaking and listening have been examined.

За последнее десятилетие интерес к китайскому языку значительно вырос. Китайский язык стали вводить как дисциплину по выбору во многих школьных общеобразовательных учреждениях РФ, не остался в стороне и г. Санкт-Петербург. Однако учебных изданий по-прежнему недостаточно. В большинстве случаев используются учебные материалы, подготовленные для страны носителей языка. Только лишь последние несколько лет стали появляться материалы отечественных авторов для русскоязычных обучающихся.

Для анализа нами был выбран учебно-методический комплекс авторов А. А. Сизова, Чэнь Фу, Чжу Чжипин «Китайский язык. Второй иностранный язык. 5 класс» серии «Время учить китайский!». Анализ охватил структуру комплекса, систему упражнений, применение современных подходов, после чего предполагалось предоставить рекомендации для построения процесса обучения школьников китайскому языку.

В данный комплект входят: учебное пособие (основным компонентом), рабочая тетрадь и прописи. Учебное пособие включает в себя три раздела, в каждом из которых по пять уроков. В конце каждого раздела задания для проверки знаний «Подведём итоги». Учебное пособие имеет

красочное оформление с яркими иллюстрациями, которые способствуют лучшему усвоению материала и погружению в процесс обучения, яркое выделение каждой части урока, диалоги и упражнения с несколькими главными героями, которые помогают учащимся освоить китайский язык.

Рабочая тетрадь так же, как и учебное пособие содержит пятнадцать уроков, каждый из которых соответствует уроку учебника. Каждый урок начинается с ознакомления с новой лексикой, объём которой не превышает десять единиц.

Рассмотрим первый аспект — чтение. В учебном пособии представлен лишь один полилог (три мальчика разговаривают о компакт-дисках) и четыре задания в рабочей тетради (прочитай вслух следующие слоги, записанные в транскрипции; прочитай диалоги; закончи диалог, используя слова, данные в рамке, прочитай и переведи его на русский язык; прочитай иероглифический текст).

И учебное пособие, и рабочая тетрадь сопровождаются аудиозаписями. Рассмотрим подробнее задания на формирование навыка аудирования. В учебном пособии представлено всего два задания (прослушай аудиозапись, затем прочитай вслух данные слоги; прослушай аудиозапись, затем выбери услышанные тобой слоги). Таким образом, преподавателю необходимо самостоятельно готовить дополнительные упражнения на аудирование из-за недостаточного количества для отработки в учебном пособии.

Что касается развития навыков говорения, то в данном учебном пособии представлено недостаточное количество упражнений (пересказ полилога, составить диалоги и разыграть их, секция «Учимся вместе»). К сожалению, игровые упражнения, которые мотивируют школьников к изучению китайского языка, представлены в недостаточном количестве. Таким образом, дополнительные задания на говорение остаются на усмотрение преподавателя.

Переходя к заключительному аспекту — письму — стоит отметить, что именно на развитие данного навыка направлено большее количество упражнений (запиши указанные цифры в иероглифике и транскрипции пиньинь; составь и запиши иероглифами пять предложений со сказуемым, выраженным глаголом наличия; запиши в иероглифике следующие предложения; ответь на вопросы в письменной форме).

Рассматривая весь комплекс в целом и учитывая возрастные и психологические особенности учащихся, стоит отметить, что прописи необходимы на начальном этапе обучения, так как помогают разобраться в системе китайского письма. Материал в прописях изложен от простого к сложному: сначала черты, далее с помощью преподавателя учащиеся осваивают правила каллиграфии, затем сразу переходят к иероглифам.

Выбор учебных пособий от русскоговорящих авторов с учётом уровня языка и возрастных особенностей учащихся очень сложный. Но, несмотря на имеющиеся пробелы, несомненно, достоинств у данного УМК достаточно, его вполне можно применять как основной в процессе обучения китайскому языку.

Яо Чжипэн  
Московский государственный лингвистический университет  
Yao Zhipeng  
Moscow State Linguistic University

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ  
ОТЗЫВЧИВЫЙ / 富有同情心的  
(НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТОВ КИТАЙЦЕВ-БИЛИНГВОВ)  
NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF “SYMPATHETIC” / «礼貌»  
CONCEPT'S CONTENT  
(BASED ON ASSOCIATIVE EXPERIMENTAL MATERIAL BY CHINESE BILINGUALS)**

**Abstract.** The author researches specifics of the content of an ethical notion “sympathetic”/«礼貌» in language image of the world among Chinese bilinguals. The respondents listed verbal reactions to the word *sympathetic*/礼貌 and its synonyms in the framework of a free associative experiment. The author sequentially compared experimental data with data in lexicographic sources and modelled psychologically up-to-date meaning of researched words and notions they denote.

В современном языковедении актуальны исследования, которые устанавливают специфику образов мира (картин мира) носителей различных культур. Это объясняется усилением двух разнонаправленных тенденций развития этносов/социумов: с одной стороны, очевидны культурные интегративные процессы, с другой — процессы усиления этничности. Вместе с тем интенсификация межкультурного общения в этих условиях приводит к необходимости установить универсальное и национально специфичное в базовых культурных понятиях, которые определяют бытие индивида и общества в целом.

В докладе представлены результаты обработки данных свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с китайцами-билингвами, с целью установить психологически актуальное содержание этического понятия «вежливость»/«礼貌» в их языковой картине мира. Этот эксперимент является одним из этапов серии свободных ассоциативных экспериментов и экспериментов на шкалирование. В пилотном свободном ассоциативном эксперименте участвовало 27 китайцев-билингвов, обучающихся в магистратуре разных вузов Москвы, в возрасте от 20 до



26 лет; из них 4 респондента мужского и 23 женского пола. Включение ассоциативных реакций в анализ значения слова значительно расширяет представления о культуре изучаемого народа.

Особенно важно знание ассоциативного поля слова в межкультурном общении, поскольку оно помогает представить поле интерпретации данного слова, в свернутом виде дает представление о контекстах употребления каждого конкретного слова. Респонденты давали вербальные реакции как на слова *вежливость/礼貌*, так и на их синонимы, полученные, во-первых, в ходе прямого свободного ассоциативного эксперимента со словами *вежливость/礼貌*, и, во-вторых, выбранные из синонимических словарей русского и китайского языков.

В настоящем докладе представлен анализ ассоциатов на слово *отзывчивый/富有同情心的*, в котором на основе словарных дефиниций выделены следующие ядерные (концептуальные) семы: «выражающий сочувствие», «готовый помочь» и коннотативная сема «легко» / «без усилия»; в слове *同情心* — «сострадание, сочувствие»; «эмпатия». Слово *отзывчивый* не имеет однословного адекватного перевода с русского языка на китайский, а передается, как правило, словосочетанием *富有同情心的* или его контекстуальными вариантами. Экспериментальные данные позволяют отметить, что количество разных реакций на русском и китайском языках и разнообразие единичных реакций значительно отличаются, что свидетельствует о закономерно более разветвленной ассоциативно-вербальной сети родного языка респондентов. Вместе с тем значительный, но не радикальный разброс реакций говорит о хорошем уровне владения исследуемой лексикой русского языка у китайцев-билингвов. Ассоциаты, полученные в эксперименте, в соответствии с принятой в психолингвистике классификацией, разделены на понятийные, эмоционально-оценочные, формальные, культурно обусловленные, реакции-представления, операциональные, реакции-представления. Китайцы-билингвы дают одинаковую реакцию на русский и китайский стимул *отзывчивый/富有同情心的*, (*добрый 4, человек 4 и好心人/добрый человек 5*), на основании чего ее можно отнести к концептуальной ядерной. Однако в ядре наблюдается разный состав реакций на русское и родное слово, хотя и более низкой частотности: соответственно *отзыв 4, помогать 3 и 热情/энтузиазм 2, 雷锋/Лэй Фэн 2*. Это свидетельствует о том, что свободный ассоциативный эксперимент выявляет более непосредственные связи компонентов ассоциативно-вербальной сети индивида. При этом связи русских слов практически ограничены их понятийными компонентами, а связи китайских обнаруживают значительное преобладание реакций-представлений и культурно обусловленных ассоциатов.

ПОДСЕКЦИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА  
SUBSECTION OF THE KOREAN LANGUAGE

Ю. В. Болтач  
Институт восточных рукописей РАН  
Yu. V. Boltach  
Institute of Oriental Manuscripts, RAS

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИКИ «САМГУК ЮСА»  
SOME GRAMMATICAL PECULIARITIES OF SAMGUK YUSA

**Abstract.** The presentation deals with some grammatical irregularities found in the Chinese translations of Korean legends included in *Samguk Yusa*.

«Самгук юса» — свод материалов по истории Кореи, составленный в XIII в. монахом Ирёном. В этом памятнике содержатся, в частности, переводы на китайский язык местных преданий. Рассмотрим встречающиеся в них наиболее интересные грамматические неточности.

1. Препозиция неоформленного дополнения-существительного:

胡麻油埋於床下 ‘[Я] закопала под кроватью кунжутное масло’ (§ 121).

2. Постпозиция беспредложного дополнения, выраженного личным местоимением, в отрицательном предложении:

不甚異之 ‘[Он] не [стал] сильно удивляться этому’ (§ 83).

3. Постановка предложного дополнения со значением места между сказуемым и беспредложным дополнением со значением объекта:

汲于洞水 ‘[Они] черпали в ущелье воду’ (§ 89).

4. Построение пассивных структур с модальными прилагательными (可 ‘можно’, 難 ‘трудно’ и т. д.) как активных конструкций:

可得便風 ‘[Тогда тебе] удастся обрести попутный ветер’ (§ 52).

5. Использование пассивных (по смыслу) определительных конструкций с опущенным 所, и, наоборот, активных (по смыслу) определительных конструкций, в которые включено это слово:

又按金用行撰阿道碑 ‘Также в [надписи на] «Стеле Адо», [которая была] составлена Ким Ёнхэном, [сказано]...’ (§ 64);

此外方冊所不載高僧信士往來 ‘Сверх этого, [в Китай] ездили [и] возвращались [обратно] достойные монахи [и] верующие-миряне, которые не привозили никаких книг...’ (§ 82).

6. Добавление предлога 於 / 乎 / 于 в активную конструкцию:

幾忘乎角弓 ‘Как [же я мог изведать] забвение относительно лука [с] рогами [накладками]?’ (§ 128).

Иными словами, наибольшее число неточностей относится к тем китайским структурам, которые не имеют аналогов в корейском языке или отличаются от близких по значению корейских структур порядком слов.

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА ON THE USE OF FORMAL SYNTACTIC AND SEMANTIC REPRESENTATIONS OF A KOREAN SENTENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING

**Abstract.** The paper introduces a fragment of a linguistic model of analysis and synthesis of Korean texts and the use of this model to teach students some rules of Korean syntax.

Формальные представления синтаксической структуры и семантики сложного предложения, о которых пойдет речь в настоящей работе, применяются в преподавании корейского языка студентам ИВКА РГГУ. Эти семантико-синтаксические инструменты используются не только в рамках курса «Теоретическая грамматика», но и в рамках курса «Чтение неадаптированного текста».

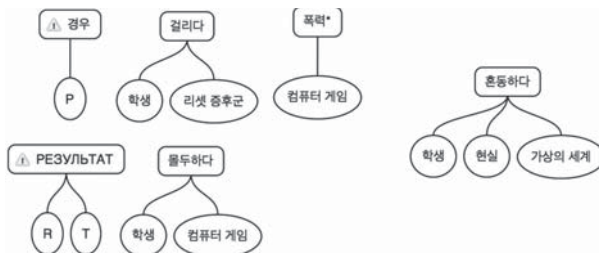
Цели использования данных представлений состоят в том, чтобы уяснить особенности: 1) линейного порядка словоформ в предложении, 2) устранения кореферентных групп, 3) морфологического оформления синтаксически ключевых словоформ. Указанные цели достигаются в процессе решения задач, о формате и способе решения которых и пойдет речь в настоящей работе.

Основой задач становится готовое предложение из некоторого корейского текста, которое требуется реконструировать по заданным формальным семантико-синтаксическим представлениям. Приведем образец задачи.

- Построить соответствующее русскому переводу корейское предложение так, чтобы, во-первых, использовать все деревья из семантического представления, а во-вторых, так, чтобы получившееся предложение отвечало бы заданному синтаксическому представлению.

Дано:

(1) семантическое представление:



(2) частичное синтаксическое представление, в котором каждая словоформа заменена на символ “x” и указаны не все скобки:

$((x\ x)^{Ndat} ((x)^{Ppart} (x\ x)^{N\emptyset})^{Ntop} ((x)^{Ppart} (x\ x)^{Ndat})^{Ndat} (x\ x)^{Pger} (x\ (x\ x))^{Nacc} (x\ x)^{Pfin}$ .

(3) перевод на русский язык: *Студенты, подверженные синдрому «перезагрузки», с головой погружаются в агрессивные компьютерные игры, в результате чего даже путают виртуальный мир с реальным.*

Результатом правильного решения задачи окажется такое предложение:

$((리셋\ 증후군\ 에)^{Ndat} ((결린)^{Ppart} (학생\ 들\ 의\ 경우\ *)^{N\emptyset})^{Ntop} ((폭력\ 적\ 인)^{Ppart} (컴퓨터\ 게임\ 에)^{Ndat})^{Ndat} (몰두\ 한\ 나머\ 지)^{Pger} (현실\ 과\ (가상\ 의\ 세계\ 를))^{Nacc} (혼동\ 하\ 기\ 도\ 한\ 다)^{Pfin}$ .

Предполагается, что студенты должны знать списки или устройство грамматических объектов, которые входят в формулировку задачи. В нашем случае это: 1) ключевые морфологические показатели, 2) правила построения и маркировки синтаксических фрагментов (=”скобок”), 3) язык семантических представлений, 4) правила перехода от отдельных деревьев семантического представления к линейно-упорядоченной синтаксической структуре предложения.

Эти задачи на реконструкцию, т. е. воссоздание текста, сформулированы по принципу “построй так, чтобы были соблюдены такие-то условия”. Именно наличие ограничивающих условий на результат реконструкции стимулирует осознание грамматических закономерностей, которые иначе оказываются вне активного восприятия. Интересно, что корейский текст такого упражнения может быть гораздо сложнее того текста, который может построить самостоятельно студент данного уровня. Решение задачи с ограничениями подталкивает студента к пониманию тех грамматических явлений изучаемого языка, которые не могут быть описаны короткими правилами, поскольку эти явления в каждом конкретном предложении представляют собой результат взаимно-обусловленной подстройки разнообразных грамматических факторов.

*Л. А. Воронина*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. A. Voronina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА «ПРОСТОЙ КОРЕЙСКИЙ» “SIMPLE KOREAN” SET’S LINGUODIDACTIC CONSTRUCT**

**Abstract.** The report is devoted to interpretation of the set for teaching students, which is called “Simple Korean”. Division of constituents, the aim of teaching and its approach are reasoned about. It may be interesting for everyone who teaches Korean.

Учебно-методический комплект под общим названием «Простой корейский» — это системная совокупность учебных изданий, рассчитанных

на начальный этап обучения (1-й курс) русскоязычных студентов, изучающих корейский язык по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Комплект состоит из равноправных компонентов (различных учебных изданий), которые лишь в сумме равны учебнику. Название каждого компонента уточняется после общего названия, например, «Простой корейский. Сборник упражнений по обучению грамматической стороне общения (уровень простого распространенного предложения)».

Кроме того, каждое учебное издание создано для определенного аспекта как одной из частей дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (корейский язык)»: вводно-коррективного курса, практической фонетики, практики устной и письменной речи, практической грамматики, чтения. Согласно специфике аспекта каждое учебное издание имеет свои структурные и содержательные особенности, но так или иначе предусматривает обратную связь, т. е. за счет наличия разделов «Ответы-ключи» становится возможно самостоятельное изучение нового иностранного языка, что особенно актуально по причине возможных пропусков студентами аудиторных занятий.

Поскольку в последнее время ФГОС и рабочие программы постоянно совершенствуются, следовательно, учебные издания, реализующие содержание программы, также подвергаются некоторым видоизменениям — возможно даже появление новых видов учебных изданий. Например, в данный момент представляются необходимыми такие учебные наглядные пособия, как демонстрационные плакаты или наборы карточек в форме настольных игр.

Общая цель обучения, заложенная в упражнениях и заданиях рассматриваемого учебно-методического комплекта, — формирование коммуникативной компетентности при ведущей роли социокультурной компетенции (основной идеей которой является стремление к формированию так называемой вторичной языковой личности). В связи со сложной структурой последнего понятия, обучение аудированию, монологической и диалогической речи, а также письменной речи осуществляется в рамках одного аспекта, практически одновременно. Все обучение не преследует какого-то определенного метода, но выдержано в рамках социокультурного подхода.

Тем не менее, при ведущей роли практической цели обучения на начальном этапе во внимании также находятся общеобразовательная, воспитательная и развивающая цели обучения. Каждый компонент комплекта имеет свою собственную цель.

Учебно-методический комплект «Простой корейский» учитывает межпредметные связи при обучении корейскому языку: через усвоение

реалий и, следовательно, накопление фоновых знаний о стране, культуре и носителях изучаемого языка связываются такие параллельные дисциплины как «История, география и культура стран первого изучаемого языка (корейский язык)», «Основы теории первого иностранного языка (корейский язык)» и др.

Для обеспечения неразрывного единства со средой обучения, во взаимодействии с которой система и проявляет свою целостность, продуманы и учитываются способы предъявления учебного материала и получения переработанных ответов. Поддержка обратной связи осуществляется через университетскую электронную платформу (MOODLE), благодаря которой, в том числе, становится возможной демонстрация реалий страны изучаемого языка.

Несмотря на целостность рассматриваемого учебно-методического комплекта, а также благодаря тому, что он не реализует какой-то определенный метод обучения, «Простой корейский» не претендует на исключительную исчерпанность и может быть дополнен альтернативными материалами во время своего использования на занятиях по корейскому языку, но следует учитывать тот факт, что он рассчитан на конкретную аудиторию: русскоязычных студентов языкового вуза.

*А. А. Гурьева*  
*СПбГУ*

*A. A. Guryeva*  
*Saint Petersburg University*

**PROBLEMATIC ASPECTS IN PREPARING A RUSSIAN VERSION  
OF FOREIGN MANUALS OF KOREAN: HOW TO ADAPT AND HOW TO USE?  
ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ПОСОБИЙ  
ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ: К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ  
И АУДИТОРНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

*This work was supported by the Core University Program for Korean Studies through the Ministry of Education of the Republic of Korea and the Korean Studies Promotion Service of the Academy of Korean Studies (AKS-2016- OLU-2250002).*

**Abstract.** The paper deals with the issue of adapting foreign manuals of Korean for Russian learners basing on the author's experience. It considers the aspects: specifics of the translated kind of manuals, specifics of doing translation, steps of adaptation, points to consider in the educational process.

In the circumstances of a growing interest to Korean culture and learning Korean in Russia, there is a tendency of a growing publishing activity of Korean language related literature. Russian specialists of Korean studies

publish manuals on various aspects of Korean language, specialized dictionaries. One of the groups of a published manuals is represented by Russian versions of Korean manuals originally elaborated by Korean authors and published in the Republic of Korea and other countries.

The paper deals with the issue of adapting such manuals for Russian learners. It bases on the author's experience of translating and editing three manuals (Sunjeong Shin. *Build your Korean vocabulary*. New York: McGraw-Hills Education-Europe, 2010. *Russian version: Син Сончжон. Корейский разговорный язык*. СПб.: КАРО, 2011. *Academic editing: Vasiliev A. A., Guryeva A. A* (#1). 이기영, 윤지원, *Korean Easy self-study*. Ed. 최정순. Step 1 (#2) and Step 2 (#3). Seoul: Hangeul Park, 2014. *Russian version: Лу Куён, Юн Чивон. Курс корейского языка для начинающих. Ступень 1, 2*. Ред. Чхве Чонсун. СПб.: КАРО, 2016. *Translation, academic editing: Guryeva A. A.*)

**a) Specifics of the translated kind of manuals.** Russian publishers usually choose for adaptation the manuals, which meet the following requirements: they suit both self-study format and educational process in class with the priority of the former. They aim at attracting a wide user, with the main target audience of beginners. This determines such specifics as laconic comments, systematized explanations, framed lexicon etc. As a result, they contain important material organized in a comprehensive form.

Such manuals are elaborated with a consideration of the newest tendencies. E.g., the manuals #2, 3 follow the trends of 'Korean wave' *hallyu* and online communication. They introduce important features of Korean culture with the focus made on the latest cultural trends (fandom, smart Korea etc.).

**b) Specifics of doing translation.** The parts written in both Korean and English should be translated from Korean, but the translator should pay attention to the English part in order to grasp the author's approach. With the parts in Korean only it is important to understand the general logic of the author.

With this regard, the translations should be prepared by a specialist in Korean. Due to the lack of cultural background related knowledge even basic words/phrases may be easily misinterpreted if translated from English (e.g. misunderstanding sex of a character by a name or giving a wrong translation without a context etc.). Another principle aspect is that some of the comments and tasks are worked out basing on English. It is reasonable to find analogic variants in Russian, give additional comments Besides, it is necessary to adapt English transcriptions to a correct variant of Cyrillic transcriptions.

**c) Other steps of adaptation.** Due to the laconic character of such manuals, it is principally important to be exact in translating and explaining words and comments. They must fully convey the meaning of the Korean origin and be correctly understood by native speakers of Russian (especially when the original explanation bases on English speakers). It concerns both grammar and

vocabulary (e.g. on specifics of single/plural, differentiating particles etc.). The translator may make comments more specific (e.g. in explaining intonation).

Additional cultural comments may be added in a laconic form and following the general style of the translated manual, especially when the explained material is new for the Russian culture (e.g. the word *nolda* which is a wider concept than English *to play* or Russian *узнать*). It is principle for communication culture where mistakes may cause general misunderstanding of a situation and affect the speaker's interrelations. Another step of adaptation is to check throughout the text the consistency of different determinations, titles etc., to correct random mistakes in explanations given only in English.

**d) Points to consider in the educational process.** Korean language education in Russia with its history of over 120 years possesses a developed and independent theoretical research of Korean, teaching methodology approaches. Therefore, the representation of material in the manuals may differ from that usually used by Russian specialists. It concerns level of difficulty of material or an order of teaching it (by frequency/by its inner structure), systematization of material (e.g. reading rules). It is up to an educator to reconsider and vary the used material according to the target audience and the specific objectives.

At the same time, this difference gives a chance to comment on the Korean understanding on the material as well as on various approaches to the Korean language phenomena and to its education. Learning and comparing them can add to the analytical abilities of learners, help them form a vision of a potential educator from the first steps.

*T. С. Мозоль*

*Московский государственный лингвистический университет*

*T. S. Mozol*

*Moscow State Linguistic University*

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА:  
ОБУЧЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫМ МАРКЕРАМ УСТНОЙ РЕЧИ  
DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN KOREAN:  
SPOKEN DISCOURSE MARKERS TEACHING**

**Abstract.** This study stresses the importance of teaching spoken discourse markers in order to improve Korean language learners' communicative competence. The study sought to examine discourse functions of the marker 'mwo' and suggest appropriate teaching model.

В отличие от письменной речи, спонтанная устная речь обусловлена конкретными ситуативными условиями, в такой речи часто возникают опущения, исправления, паузы, для нее характерно использование более



простых грамматических форм, дискурсивных маркеров (ДМ) и пр. Носители языка с детства привычны к подобным особенностям устной речи, в то время как для иностранцев они могут стать серьезным препятствием на пути к достижению коммуникативной цели. Подобные особенности должны обязательно учитываться в обучении устной речи на иностранном языке. Непонимание намерений участников коммуникации может стать серьезным коммуникативным барьером наравне с грамматическими и лексическими ошибками. Следовательно, для обучающихся корейскому языку важно освоение различных стратегий, соответствующих целям и контексту коммуникации. ДМ несут в себе важную дискурсивную функцию передачи психологического состояния или намерений говорящего, поэтому применение ДМ позволяет эффективно осуществлять коммуникацию. Таким образом, ДМ — это важные элементы, свойственные реальной коммуникации, а значит должны рассматриваться в процессе обучения корейскому языку как иностранному на продвинутом этапе. Обучение ДМ разговорной речи поможет обучающимся лучше понимать особенности разговорной речи, а также успешно считывать прагматический смысл, который вкладывает говорящий в свое высказывание.

Данная работа ставит перед собой целью разработку модели обучения ДМ корейского языка на примере маркера  $\text{ㄴ}$ . Нами было выделено 15 основных дискурсивных функций маркера: 1) сомнение, 2) недовольство, 3) ирония, 4) снижение значимости, проявление скромности, 5) хвастовство, 6) решительный отказ, 7) критика, 8) безразличие, 9) вызов собеседнику, 10) нерешительность, 11) возражение собеседнику, 12) акцент, 13) маркировка начала высказывания, 14) заполнение пауз, 15) самоисправление. В учебных целях представляется более эффективным разделить все функции на 4 группы: 1) смягчение высказывания, 2) негативное отношение, 3) акцентирование, 4) организация высказывания.

В процессе обучения представляется целесообразным использовать несложные аутентичные материалы, например, диалоги из фильмов и сериалов. В целях преодоления недостатков учебной модели PPP (presentation-practice-production), в которой уделяется недостаточно внимания активному самостоятельному наблюдению и осознанию обучающимися языковых форм, явлений и пр., предлагается добавить в занятие элементы дискурсивного анализа. Урок можно разделить на четыре этапа: введение, наблюдение и обнаружение, анализ, систематизация и применение.

На первом этапе преподаватель должен объяснить обучающимся, что такое ДМ. Данное понятие непривычно для обучающихся, поэтому прежде всего необходимо обобщить и активировать имеющиеся у них знания

오 DM, которые уже так или иначе имеются. После этого можно поставить перед обучающимися цель занятия, рассказать кратко о DM, который им следует обнаружить в процессе аудирования. На следующем этапе обучающимся предлагается познакомиться с аудиоматериалом и найти в нем изучаемый DM. Это позволит повысить интерес обучающихся, улучшить запоминание изучаемого DM. Затем обучающимся предлагается проанализировать обнаруженный DM: в какой ситуации он был употреблен, какую позицию занимает в высказывании, с какой интонацией был употреблен, какие намерения говорящего он передает. На третьем этапе систематизируются все имеющиеся знания и новые наблюдения, выполняются задания по составлению диалогов на определенные темы. После этого обучающимся предлагается выполнить более сложные задания, максимально приближенные к реальной коммуникативной ситуации (озвучить сюжет фильма, подготовить и разыграть короткую сценку, пьесу и пр.).

Таким образом, в обучении сочетается не только понимаемый входной материал (comprehensive input) по С. Крашену (1985), но и понимаемый выходной материал (comprehensible output) по М. Свейну (1985, 2005).

강남옥  
국립 경인교육대학교  
*Kang, Nam-wook*

*Gyeongin National University of Education (KOREA)*

한국어 ‘띄어쓰기 정서법’의 교육적 문제: 교재, 학습자 오류, 교수법  
**PEDAGOGICAL APPROACHES OF KOREAN PUNCTUATION/SPACING  
ORTHOGRAPHY: TEXTBOOK, LEARNERS’ ERROR, AND TEACHING METHOD**

**Abstract.** The purpose of this study is to research significant pedagogical implications of Korean orthographic spacing for Korean FL learners. To find these implications, this study would suggest and discuss previous cases of Korean documents from modern era, learners’ error, and teaching-learning methods.

이 연구 발표에서는 외국인 한국어 학습자가 한국어의 ‘띄어쓰기’를 학습하는 데 있어서 교육적으로 고려할 만한 사항을 검토하는 것을 목적으로 한다.

자모를 기초로 하는 문자 체계를 갖고 있는 언어에서 정서법은 언어의 대등한 두 양상, 즉 음성언어와 문자언어를 연결시키는 도구이자 틀로서 역할을 하고(Hodge, 1981; 위호정, 1990: 24~27에서 발췌 인용), 정서법을 인지하면서(나름대로의 법칙과 기준 하에 의식하거나 신경 쓰면서) 구사하는 문자 언어는 그 언어를 구성하고 있는 음성과 형태론적 특성, 통사론적 특성, 의미적 특성을 보여주므로 언어의 여러 층위에 대한 정보를 담고 있다고 할 수 있다.

발표자는 한국어 구두법(句讀法; punctuation)의 하위 범주로 다루어지는 세 가지 영역, 즉 ① 구두점찍기(문장 부호 표기하기), ② 토달기(口訣, 懸吐), ③ 띄어쓰기(spacing) 중 ‘띄어쓰기’에 주목하고 이에 한정하여 논의하고자 한다. 구두점찍기 역시 교육적으로 흥미로운 주제이기도 하나 문법성 측면보다는 글쓰기 전략과 기술에 기우는 측면이 있고, 토달기는 현대 한국어에서는 크게 소용이 없는 규칙인 데 반해 띄어쓰기는 형태소, 단어의 결합, 어휘의 의미, 문법적인 표현 형태, 복합적으로 구성된 문형(pattern) 또는 관용 표현 등에 대한 한국어 구사자의 인식을 잘 드러내 줄 수 있는 장치이기 때문이다. 그러한 의미에서 띄어쓰기 구사는 문자언어를 통한 의사소통의 맥락에서 자신이 이해하는 범위에서 상대방의 올바른 독해를 구하는 일종의 전략적 능력이라고도 볼 수 있다.

지금까지의 한국어교육에서 한국어 학습자에게 띄어쓰기를 가르치는 것은 일종의 교정적(矯正的; orthographic) 관점에서 ‘규범을 지켜’, ‘정확하게 쓰는’ 것에 강조를 둔 편이었다. 그리고 띄어쓰기에 대한 일반적인 논의 역시 규정의 원리와 역사, 띄어쓰기의 올바른 방법 등 규범 중심적인 것이 많다. 그러나 앞에서 짧게 언급한 것처럼 띄어쓰기는 구사자의 언어적 인식과 판단을 보여준다는 점에서 교육의 내용론으로서도 중요하겠지만 관찰의 대상으로서도 관심을 두고 균형적으로 살펴볼 필요가 있다.

발표자는 이러한 관점에서 과거에서부터 지금까지의 한국어 교재가 띄어쓰기에 대해서 어떻게 다루고 있는지, 혹은 근대 초기 한국어 교재나 북한어 한국어 교재를 살펴 보면서 띄어쓰기의 어떤 사고를 바탕으로 만들어졌는지를 살펴볼 것이다. 또한 외국인들의 한국어 띄어쓰기 양상과 오류를 다채롭게 살펴 보면서 이 주제와 관련하여 교육적으로 점검해 보아야 할 사항들에 대해 제시해 보고자 한다.

개화기에 이르기까지 한국인의 언어생활(문자생활)에서 띄어쓰기는 별로 나타나지 않았다. 췌자법(闕字法; 높은 사람 앞에서 공간을 비움) 또는 평출법(平出法; 높은 사람이 그 줄의 첫머리에 나오도록 강제로 줄을 바꿈) 정도가 띄어쓰기가 관련이 있는 것이었고, 구체적인 사례는 외국인 학습자로서 1877년 한국어 교재인 <COREAN PRIMER>를 내고, 5년 뒤 1882년에 개정판인 <KOREAN SPEECH>를 발간한 ROSS, J.의 사례를 자주 언급하곤 한다.

<b>구경 가갓슴에</b>			
<i>googjung</i>	<i>gaghasumut.</i>		
Sight seeing	I go.		
<b>산우에 올라 바다 보갓슴</b>			
<i>sanoo</i>	<i>olla</i>	<i>hada</i>	<i>bohasum.</i>
Hill top	ascend	sea	to see.
<b>산올기 도소와</b>			
<i>san</i>	<i>orugi</i>	<i>dosowa</i>	
Hill	ascended	easy	!
<b>나구라두 도코 걸어가두 도라</b>			
<i>nagoo</i>	<i>tdoo</i>	<i>doko,</i>	<i>guryeogado</i>
(Both) donkey back	good (&)	walking	good.

I intend to travel.		I want to go up the hill and	
<b>너 구경 가려한다</b>	<b>산에 올라 바다을</b>		
<i>ne googjung garihanda</i>	<i>sanh olla badaul</i>		
I view-see go intend.	Hill ascend sea		
see the sea.	Is the hill easily ascended?		
<b>보고져 한다</b>	<b>산에 올기 조으나</b>		
<i>bogojju handa</i>	<i>sanh orugi jionna</i>		
see want.	Hill on ascend easy?		
It is easy, whether you ride a donkey or walk.			
<b>나귀 타고 가기도 조코 걸어 가기도</b>			
<i>nagoo tago gagido joko gyeo gagido</i>			
Ass ride, go also	easy,	walk	go also

本 발표에서는 이상의 예시를 비롯하여 근현대기 한국인의 띄어쓰기가 정착되는 시기의 띄어쓰기의 사례를 다양하게 보여 주고, 한국어 학습자의 사례와 함께 현재 통용되고 있는 교재의 띄어쓰기 제시 방안에 대해 살펴보고 기록 하겠다.

ПОДСЕКЦИЯ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА  
SUBSECTION OF THE JAPANESE LANGUAGE

阿部弘 (Абэ Хиросу)

Национальный исследовательский университет

Высшая Школа Экономики

Abe Hiroshi

National Research University Higher School of Economics

「仲介活動」としての露和翻訳  
~CEFRの行動中心アプローチを基に~

RUSSIAN-JAPANESE TRANSLATION AS A "MEDIATION ACTIVITY"  
~ BASED ON THE AN ACTION-ORIENTED APPROACH OF CEFR ~

**Abstract.** This article concerns using the action-oriented approach of the CEFR, focusing on the “mediation function” of translation. The factors determining the success of the “mediation functions” are as follows: 1) the topic or genre of text 2) background knowledge as the initial condition 3) socio-cultural knowledge. We used these factors as the learning goals for the lesson of the Russian-Japanese translation.

どのような言語学習にも動機が必要である。教室で行う言語活動であれば、それは尚更である。学生が授業に価値を見いだせなければ、満足感が得られず、知的好奇心も学習意欲も向上しない。

しかし、「東洋学」や「通訳研究」などの専攻は、日本語の授業時間数が多く、年間を通して学生全員のモチベーションを維持するのは非常に困難である。特に会話の授業では、とりあげられるテーマも多岐に渡るため、どのように学生の知的好奇心を刺激し、どこにゴール（目的）を置くかが教師の悩みどころの一つである。

そこで、言語活動の目的をある決まったテーマの知識習得ではなく、CEFRの行動中心アプローチを基にした「仲介活動」と位置付けて授業を行うことにした。行動中心主義とは、人間の行動を中心とした視点で言語教育を行おうとする考え方であり、主役は「社会で活動するもの」である学習者である。さらにCEFRでは、コミュニケーション言語活動を1)産出活動、2)受容活動、3)相互行為活動、4)仲介活動(通訳・翻訳)の4つに分けている。そして、この仲介活動が「社会活動」の一つに定義されており、

それを成功させるための要因として、1) テーマ・テキストのジャンル、2) 前提となる背景知識 3) 社会文化的関連知識の3点が挙げられている。この3点の習得を目的にし、会話授業に「露和翻訳」を取り入れた活動を試みた。その理由は、上記3要因を短時間で準備するためである。会話の授業のたびに、日本語でテキストの読解や未修語の確認をしていては、時間がかかりすぎる。また、他教師の授業と作業内容が重複してしまう恐れがある。ロシア語による導入がスムーズにいけば、会話活動に必要な背景知識を短時間で身につけることができる。また、テキストの翻訳により、テーマに必要な語彙や表現に気づくこともできる。

これらの活動により、準備時間が短縮でき、学生の授業活動にも活気がでた。学生に各テーマの必要性を意識させ、何のために会話する必要があるのかを提示できれば、学生も会話活動に意義を見いだすことができ、学生のモチベーションも向上するのではないかと考えた。

*Н. В. Джюра*

*РГПУ имени А. И. Герцена*

*N. V. Djura*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ В АУДИТОРИИ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ ON NECESSITY OF FORMING THE PHRASEOLOGICAL COMPETENCE IN THE JAPANESE LANGUAGE IN THE AUDIENCE OF BACHELOR-LINGUISTS**

**Abstract.** When teaching the Japanese language in a modern multicultural world, there arises the need for the formation of the phraseological competence, since Japanese culture is highly contextual, and among Japanese textbooks for foreign students there is an insufficient amount of educational material on phraseology. In addition, phraseology helps an international student to understand the national and cultural characteristics of the studied language.

Фразеологические выражения помогают коммуникантам, представителям различных языковых сообществ, косвенно передавать желаемое значение. Использование лексических единиц в их переносном значении особенно актуально при изучении японского языка. Многие исследователи японского языка отмечают, что важнейшей функцией речи японцев является обеспечение благоприятных, гармоничных социальных отношений, что находит лингвистическое отражение в частом использовании в речи фразеологических единиц. При обучении японскому языку важно знать, что в японском дискурсе велико значение подтекста, намеков и фигуральных выражений. Помимо данных факторов, использование фразеологических единиц в речи помогает иностранцу отчасти ассимилиро-

ваться с чужой культурой и произвести положительное впечатление на носителей японской культуры, поскольку фразеология представляет собой не просто нейтральный лексический состав языка, но и несет в себе определенные коды культуры, знакомые носителю языка с детства. Этими и другими факторами объясняется необходимость формирования фразеологической компетенции как составной части коммуникативной компетентности у изучающих японский язык как иностранный. Усвоение фразеологии занимает важное место в практическом овладении японским языком, поскольку фразеологизмы, как и самостоятельные лексические единицы, являются строительным материалом языка с точки зрения лингвокультурологии. В процессе развития языка во фразеологии накапливаются и получают отражение явления культуры народа — носителя языка, что позволяет наиболее полно и ярко отражать национально-культурные особенности Японии, объединяя в себе язык и культуру.

По данным лингвостатистики и лексикографии (К. Андрейчина, А. Н. Лисс, Ю. А. Максяшина, Г. Л. Пермяков, Ю. Прохоров, М. А. Рыбникова, Г. Г. Соколова, Р. Спасова, Ч. Фрей, М. Цвиллинг) в активном словаре образованного носителя языка должно быть от 200 до 1500 фразеологических единиц. Если на начальном этапе обучения фразеологии иностранного языка характерна фрагментарная работа с идиоматическими выражениями, то на среднем этапе обучения японскому языку было отмечено несовершенство учебных пособий, полностью не отражающих картины фразеологической стороны иностранного языка, а также отсутствует комплекс упражнений, направленных на развитие языка и ее идиоматизацию. Кроме того, опыт обучения японскому языку как на начальном, так и на среднем этапе свидетельствует о том, что студенты не знакомы с фразеологическими единицами и испытывают трудности при использовании пословиц и поговорок в речи. Если учесть, что одной из основных характеристик коммуникативной компетентности студентов-бакалавров языковых отделений вузов является способность выражать свои мысли корректно, выразительно, используя различные средства, в частности, фразеологические единицы, то можно утверждать, что фразеологическая компетенция как часть коммуникативной компетентности не сформирована.

Для решения данной проблемы автором разработана модель формирования фразеологической компетенции при обучении чтению на японском языке как втором иностранном, произведена ее реализация и экспериментальная проверка в образовательном процессе в аудитории студентов вуза, а также теоретически обоснована методика формирования фразеологической компетенции при обучении чтению на японском языке как 2ИЯ.

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ  
К КОНКУРСУ ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ  
PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT STUDENTS  
FOR JAPANESE LANGUAGE SPEECH CONTEST**

**Abstract.** The report is devoted to recommendations for teachers to prepare students for the Japanese language contest on the local level.

Ежегодно в г. Санкт-Петербурге проводится конкурс ораторского мастерства на японском языке. Как правило, местом проведения конкурса является РГПУ им. А. И. Герцена.

Для студентов, изучающих японский язык, конкурс является: а) источником мотивации к дальнейшему изучению японского языка; б) дополнительным средством формирования умений устной и письменной речи; в) средством совершенствования таких надпрофессиональных навыков и умений, как управление временем, планирование, развитие критического мышления, работа с аудиторией, опыт публичного выступления и др.

Подготовку студентов к конкурсу можно условно разделить на 4 этапа:

1. Ознакомление со структурой и регламентом конкурса. Данный этап может осуществляться в рамках отдельного мероприятия, проводимого в форме факультативного занятия.

2. Выбор темы и написание плана выступления.

Организаторы конкурса не ограничивают участников в выборе темы выступления. Тем не менее, студентам необходимо дать установку на то, чтобы тема: а) не была абстрактной; б) касалась личного опыта или личной оценки какого-либо события или явления. Такой подход к написанию не только сделает текст персонализированным и сможет лучше показать особенности индивидуального стиля автора, но и поможет выступающему ответить на вопросы организаторов по тексту выступления.

3. Написание чернового текста выступления. На данном этапе важно, чтобы выступающий, пользуясь доступными ему языковыми средствами, составил логически выстроенный текст. Преподаватель может вмешаться, скорректировав ошибки, однако весь текст должен быть написан студентом самостоятельно.

4. Проведение пробного конкурса в рамках вуза.

Поскольку в общегородском конкурсе принимают участие, как правило, не более 25 человек, а желающих попробовать свои силы может быть

больше, целесообразным представляется проведение пробного конкурса на локальном уровне. Данный этап может стать генеральной репетицией перед выступлением студентов на городском уровне.

Таким образом, не оставляя студентов перед тяжелой задачей самостоятельной подготовки к конкурсу такого масштаба, но поставив подготовку к нему «на поток», представляется возможным добиться большей заинтересованности и активности студентов, повысить уровень мотивации к изучению японского языка, а также улучшить качество выступлений.

*Е. К. Сорокина*

*ГБОУ № 27*

*Е. К. Sorokina*

*School № 27*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ САЙТА NHK EASY WEB В КАЧЕСТВЕ АУТЕНТИЧНОГО  
МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ЯПОНСКИМ ЯЗЫКОМ  
СО СТУДЕНТАМИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО УРОВНЯ  
USING A WEB-SITE NHK EASY WEB-SITE AS AN AUTHENTIC MATERIAL  
IN JAPANESE WITH PRE-INTERMEDIATE AND INTERMEDIATE LEVEL STUDENTS**

**Abstract.** The article reviews using a web-site NHK EASY WEB as an authentic material in Japanese language classes, its influence on students' motivation, criteria for news selection, advantages and disadvantages.

Формирование межкультурной компетенции у студентов, изучающих японский язык, является одной из важнейших задач современного обучения. К числу материалов, используемых при формировании и совершенствовании умений общения на японском языке относятся аутентичные материалы.

Проблема поиска, отбора и применения аутентичных материалов не теряет своей актуальности, поскольку методика обучения японскому языку с использованием аутентичных материалов недостаточно разработана.

С целью изучения методов использования аутентичных материалов на занятиях по японскому языку, нами был проведен анализ новостного японского сайта NHK EASY WEB. NHK EASY WEB — это веб-сайт, содержащий актуальные на сегодняшний день новости из Японии, адаптированные для японских школьников и иностранцев, владеющих начальным и средним уровнями японского языка (N 5,4,3 Nihongo Noryoku Shiken). Характерной особенностью данного сайта является ежедневное поступление обновленной информации.

В тексте новостей все иероглифы подписаны сверху азбукой хирагана, что значительно облегчает понимание текста и экономит время при



поиске значений слов. Сложные слова выделены и, при наведении стрелки на нужное слово, появляется словарь с объяснением значения этого слова на японском языке. У каждой новости есть функция прослушивания аудиозаписи. Текст читается диктором, носителем языка.

Адаптированные новости можно использовать на занятиях в качестве аутентичного материала для аудирования и практики говорения. Для апробирования сайта NHK EASY WEB в качестве аутентичного материала, нами была разработана примерная модель занятия по аудированию на японском языке.

**Тематика новостей:**

- 1) сезон и время года на момент занятия.
- 2) важные события в Японии.
- 3) популярная культура Японии, и многие другие.

**Примерный алгоритм действий при работе с аутентичными новостями:**

- 1) прослушивание текста новости целиком.
- 2) вопросы к студентам о содержании новости.
- 3) второе прослушивание новости и ответы на вопросы: кто? где? когда? что делал?
- 4) раздача разорванного скрипта новости. Прослушивание новости и заполнение пропусков.

*А. Угамоти*

*СПбГУ, Филологический факультет*

*М. Цучия*

*Билефельдский Университет, Лингвистический Центр*

*A. Ugamotochi*

*Saint Petersburg State University, Faculty of Philology*

*M. Tsuchiya*

*Bielefeld University, Language Centre*

**ДОКЛАД О ХОДЕ РАБОТЫ ПО ПРОБНОМУ СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНИКА  
ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ: КАК ПРЕПОДАВАТЬ БУКВЫ И ПРОИЗНОШЕНИЕ?  
THE PROGRESS REPORT ON THE TRIAL OF MAKING A TEXTBOOK FOR ZERO  
BEGINNERS: HOW SHOULD WE TEACH LETTERS AND PRONUNCIATION?**

**Abstract.** We have a project of making a textbook for zero-beginners. Regarding letter instruction, it is found that paying attention to different aesthetic senses is surely needed. Regarding pronunciation instruction, we are now collecting examples for useful tasks in the textbook.

**1. Rationale of the Project**

Nowadays, there are many kinds of integrated-skills textbooks for beginners, but they hold very little instruction of letters and pronunciation. Conse-

quently, teachers need to ask learners to purchase two separate drill books aimed to teach letters and pronunciation before using the main textbook. Therefore, the project has been started in order to make a textbook for zero-beginners useable before the main textbook.

## 2. Japanese Letters Instruction

The joint research with Prof. Arakawa (Faculty of Oriental Studies, Saint Petersburg State University), carried out in 2017, led to the following results. The research demonstrated that the thoughts of “beautiful handwriting” are totally different between Russian-speaking learners (“Russian learners” later on) and native speakers of Japanese. For example, Russian learners thought that the Hiragana’s letter “FU (ふ)”, written as in Mincho-font style (the third and the fourth strokes are connected), is beautiful, although none of native-speakers of Japanese agreed so.

Another peculiarity can be seen in Germany. It is common for German learners to use scrawl writing. However, this kind of writing, so-called “MIMIZU-MOJI” (worm letters), is considered “not beautiful” in Japanese society.

From this perspective, it can be said that paying attention to different aesthetic senses of handwriting is surely needed for the instruction of Japanese letters.

## 3. Instruction of Pronunciation

Currently, the analysis of pronunciation problems we encountered in our classrooms is being conducted. Some examples are given here.

Concerning Russian learners, some problems are seen when pronouncing “...ですが。(DESUGA)”. In this phrase, “S” is often pronounced like “Z” due to the transfer coming from a pronunciation rule in Russian language — a voiceless consonant is changed to the voiced if a voiced consonant is placed afterwards. Also, it often takes time for Russian learners to acquire the pitch accent of MIZEN-KEI (未然形, so-called NAI-form). Although there is a pronunciation rule that the pitch of “NAI” is low if its dictionary-form ends low, they tend to pronounce the pitch of “NA” high.

Regarding Germany, it seems difficult for German learners to acquire proper pronunciation of RA-line (ラ行). [R] of the RA-line should make alveolar-flap sound, but learners tend to trill strongly without flapping the palate like German “R” sound. As a result, teachers have to devote much time to break this habit.

We would like to collect such examples in order to put more useful tasks and information in the textbook.

## 4. Current and Future Plans

The tentative contents of our textbook are as follows.

Lesson 1 Hiragana	1. Table of Hiragana 3. Voiceless sounds 5. Contracted sounds	2. How to write 4. Voiced & P sounds 6. Double consonants
Lesson 2 Katakana	1. Table of Katakana 3. Loanwords	2. How to write
Lesson 3 Japanese pronunciation	1. Nasal sounds 3. Mora	2. Short & long sounds 4. Pitch accent
Lesson 4 Phrases in the classroom	1. Teachers' phrases 3. Numbers	2. Learners' phrases
<Pronunciation rules for your future>		

We are planning to discuss the details of each section to find out the best way. The textbook's release is scheduled for 2018.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE  
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY  
AND HIGHER SCHOOLS**

---

*Аввакумова В. В.*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Avvakumova V. V.*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ  
НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА  
ON TEACHING VOCABULARY ON THE BASIS  
OF COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH**

**Abstract.** The article deals with the basic principles of teaching vocabulary to the learners of foreign languages. Cognitive-communicative approach lays the foundations for these principles.

В статье рассмотрен когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранным языкам и сформулированы основные принципы обучения иноязычной лексике на основе данного подхода.

Современная методическая наука характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. Одной из наиболее актуальных тенденций в методике обучения иностранному языку представляется интеграция в коммуникативный подход понятия «когнитивность». Когнитивно-коммуникативный подход акцентирует внимание на «встраивании» знаний в когнитивную структуру личности учащегося и развитии его когнитивных способностей через самостоятельное открытие новых знаний в процессе решения проблемных задач. Рассмотрим основные принципы формирования лексического компонента языковой компетенции на основе когнитивно-коммуникативного подхода.

**Принцип учета когнитивной составляющей** предполагает, что процесс формирования лексических навыков должен обеспечить прохожде-ние учащимся естественных стадий познавательного процесса (наблюдение нового, выявление противоречия или закономерности, выдвижение гипотезы, аргументация, закрепление нового знания при помощи имеющихся в распоряжении учащегося стратегий, экспериментальное использование нового знания, коррекция).

**Принцип развития интеллектуальных способностей учащихся** через обучение иноязычной лексике предполагает постановку проблемных заданий и выполнение учащимися когнитивных операций в процессе их выполнения (синтез, анализ, классификация, индукция, дедукция, обобщение).

**Принцип учета коммуникативной составляющей** подразумевает использование подлинно-речевых упражнений на варьирующе-ситуативном этапе формирования навыка, т. е. моделирование учебного процесса как процесса реального общения, а именно моделирование характера коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношений и взаимодействия речевых партнеров, ситуаций как форм функционирования общения, содержательной основы процесса общения.

**Принцип тематической группировки лексических единиц** основан на учете свойств памяти, воображения и восприятия и направлен на повышение эффективности усвоения лексики за счет построения более обширных и прочных семантических связей.

**Принцип учета закономерностей словообразования** акцентирует внимание на том, что освоение механизмов словообразования играет важную роль в когнитивной деятельности учащегося, выступает в качестве одного из основных средств пополнения словарного запаса языка, а также может выступать в качестве способа нейтрализации внутриязыковой и межъязыковой интерференции.

**Принцип ротации лексических единиц** обусловлен особенностями функционирования памяти, направлен на формирование разветвленного и устойчивого семантического поля и может быть реализован через постоянную актуализацию ранее изученной лексики за счет пересечения тем, предусмотренных требованиями к предметному содержанию речи.

**Принцип рационального использования графических организаторов** предполагает визуальную репрезентацию концептуально и лексико-графической информации на ориентировочно-подготовительном этапе, креативные решения в оформлении заданий на ситуативно-стереотипизирующем этапе (инфографика, облако тэгов) и альтернативный подход к ведению личного словаря учащихся.

Таким образом, в рамках когнитивно-коммуникативного подхода обучение лексике выступает в качестве многокомпонентой цели, которая влияет на достижение предметных и метапредметных результатов и может быть реализована за счет рационального сочетания коммуникативной и когнитивной составляющих.

*Л. Б. Алексеева, А. А. Лазутина, Н. В. Нечаева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*L. B. Alexeyeva, A. A. Lagutina, N. V. Nechaeva*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ  
ТЕКСТОВ МАГИСТРАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
APPLICATION OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES  
TO OPTIMIZE SPECIALIZED TEXTS TRANSLATION PROCESS  
BY NON-LINGUISTIC SPECIALTIES MASTERS**

**Abstract.** The article emphasizes the significant role of using modern technologies for specialized text translation. The idea of organizing a specialist's online workplace containing modern means of translation is described.

Значительная часть программы подготовки магистрантов посвящена переводу специализированных текстов. Перевод специализированных текстов остается на сегодняшний день актуальным видом межкультурной коммуникации, которую осуществляет молодой исследователь. В современном образовательном пространстве эта актуальность обусловлена двумя основными факторами.

Во-первых, в условиях интернационализации образовательного пространства иностранный язык выступает в роли основного инструмента осуществления межкультурной коммуникации в образовательной и научной сферах. Перед молодыми исследователями сегодня стоит ряд практических задач, при решении которых они неизбежно сталкиваются с необходимостью изучения и анализа, а значит, перевода больших объемов иноязычной профессиональной литературы и документации.

Во-вторых, активное внедрение ИКТ в образовательной и научной сферах оказывает влияние на выбор способов и средств перевода, в том числе и перевода специализированных текстов. Учитывая цифровизацию современного общества, все более очевидна необходимость обучать в рамках занятий по иностранному языку не только переводу специализированного текста как таковому, но и работе с современными видами инструментов перевода, которые позволяют оптимизировать работу и повысить ее качество.

Важнейшими составляющими информационной компетентности, которой должен обладать будущий специалист для перевода текстов по специальности, являются следующие умения: пользоваться основным функционалом текстовых редакторов (MS Word и др.); искать необходимые ресурсы в сети Интернет; отбирать те ресурсы, которые имеют первостепенное значение для решения переводческих задач; организовывать найденные ресурсы таким образом, чтобы при необходимости можно было бы быстро их найти; использовать для оптимизации переводческого процесса средства компьютерной поддержки переводческой деятельности: специализированный переводческий инструментарий, программы класса CAT-tools (SDL Trados, Memsource, SmartCAT), средства оценки качества перевода и др.

Многообразие современных ресурсов и инструментов для переводческой работы позволяет молодому исследователю оптимизировать свою деятельность лишь при условии тщательного их анализа и систематизации. Создание онлайн рабочего места специалиста способствует решению этой задачи.

Онлайн-кабинет может быть организован с помощью различных современных сервисов: это может быть сайт, созданный, например, средствами Google Sites, или группа в какой-нибудь социальной сети, например, в <https://vk.com>, и пр. Внешний вид и возможности онлайн рабочего места будут зависеть от выбранного сервиса. Однако, в любом случае, оно позволит собрать в одном месте и систематизировать те ресурсы, которые будут необходимы специалисту для осуществления речевой деятельности на иностранном языке, в том числе и переводческой деятельности. С такого рабочего места специалист может оперативно выйти на такие ресурсы, как: онлайн словари (двуязычные, например, <https://translate.yandex.ru>, одноязычные, например, <https://www.macmillandictionary.com>); корпуса текстов (одноязычные, например, <https://corpus.byu.edu/coca>, двуязычные, например, <http://ruscorpora.ru/search-para.html>); энциклопедии (например, <https://www.wikipedia.org>); ГОСТы (например, [www.vsegost.com](http://www.vsegost.com)); любые другие ресурсы, полезные для осуществления межкультурной коммуникации в определенной ситуации профессиональной деятельности.

Доступ к онлайн рабочему месту специалист может осуществлять с любых устройств (компьютер, мобильный телефон и пр.), что отвечает темпу жизни в современном информационном обществе.

Нацеленный на реальную научно-исследовательскую деятельность с учетом условий современного информационного общества, предложенный подход позволяет выпускнику вести плодотворную деятельность в сфере профессионального общения, уверенно ориентируясь в современных переводческих инструментах.

**ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
GAMIFICATION OF TEACHING READING  
IN A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article provides an overview of possible games to be used for developing reading skills, covering reading games typology with some examples.

Освоение чтения на иностранном языке для многих детей представляет трудность и требует длительной тренировки. Система работы может быть дополнена за счет организации упражнений в игровой форме, что соответствует возрастным особенностям младших школьников.

Возможно использование настольных игр и игр-соревнований. Большинство игр соответствуют многоцелевым упражнениям, в них также совершенствуются лексические, рецептивные графические навыки, развивается внимание, скорость реакции, логическое мышление. Рекомендуется применять игры в порядке, соответствующем этапам формирования навыка. В предлагаемом комплексе игры подразделяются на: А) предназначенные для обучения звукобуквенным соответствиям и слогоделению (аналитико-синтетический путь обучения): «Составь слово», «Встаньте в круг», «Лесенка» и др.; например, в игре «Встаньте в круг» задача игроков прочесть слоги, напечатанные на карточках, правильно составить слова и замкнуть круг быстрее, чем команда соперников; Б) чтению целых слов и предложений: «Домино», «Найди пару», «Составь фразу», «Крестики-нолики», «Диктор телевидения». Например, игра «Найди пару» поможет сформировать навык распознавания буквы (слов) в различном графическом оформлении.

Игры могут быть использованы для организации текущего и итогового контроля навыков техники чтения, например, в игре «Диктор телевидения» — быстрее и правильнее всех прочесть предложенный текст.

Использование предложенных игр позволит оптимизировать процесс обучения чтению на иностранном языке учащихся начальной школы.



**ОЦЕНИВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ  
НАЦИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
ASSESSMENT OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE AT DIFFERENT LEVELS OF NATIONAL STANDARD  
OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

**Abstract.** This article is concerned with the requirement of the system assessing the intercultural communicative competence development at different levels of the national standard of the Republic of Kazakhstan. It contains a general description of the modern system of foreign language education in Kazakhstan, its educational curriculums. Moreover, the paper provides an idea of some evaluation means for the intercultural communicative competence assessment, which is considered to be of some importance.

На современном этапе развития общества, в соответствии с укреплением Казахстана в мировом пространстве происходит реформирование системы образования. На сегодняшний момент, как на рынке труда, так и в современной социальной и общественной жизни, оказывается востребованной личность, владеющая межкультурной коммуникативной компетенцией, которая дает возможность развитию личности в условиях изменяющейся профессиональной среды. В соответствии с приоритетными направлениями модернизации педагогического образования одним из важнейших вопросов развития учебных заведений является оценивание сформированности межкультурной коммуникативной компетенции на разных уровнях национального стандарта на основе когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования.

Система иноязычного образования Республики Казахстан строится на учете национальной и международной моделей образования, где в качестве образца последней избирается программа международного бакалавриата (МБ) как наиболее общепризнанная в Европе и мире. Интеграционные процессы в образовательной сфере выдвигают требования создания единых международно-принятых программ для каждого уровня непрерывной и преемственной системы иноязычного образования с соотносимой системой содержания, структур, стандартов и форм сертификации.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования межкультурной компетенции внесли: теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых, раскрывающие сущность компетентностного подхода

в образовании (Кунанбаева С. С., И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Дж. Равен, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.); обобщение опыта преподавания межкультурной коммуникации в высшей школе (Н. Е. Ерофеева, В. В. Кочетков, М. Benner, R. E. Hall, R. Porter, E. Rogers); работы, посвященные социальным аспектам взаимодействия и толерантности (В. В. Амелин, В. П. Комаров, Н. М. Лебедева), исследования, в которых рассматриваются понимание и структура межкультурной компетенции (М. Бирам, Безукладников К. Э, К. Кнапп, А. Томас, Бикитеева Р. Р., Янкина Н. В., Гараева М. В., Васильева Н. И.).

Важнейшим элементом профессионального иноязычного образования на сегодняшний день является разработка образовательных программ (ОП) на основе профессиональных стандартов. Важнейшим элементом образовательных программ на основе профессиональных стандартов являются фонды оценочных средств, предназначенные для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям соответствующей ОП и позволяющие оценить не только знания, умения, но и уровень приобретенной межкультурной коммуникативной компетенции. Система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретенной межкультурной коммуникативной компетенции, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности. Основой проектирования оценочных средств могут служить структурные матрицы формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного (рубежного) и итогового контроля уровня освоения МКК обучающихся и выпускников.

*Н. В. Баграмова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*N. V. Bagramova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О ДВУХ СПОСОБАХ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ TWO WAYS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article deals with two ways of mastering a foreign language: formal instruction and incidental acquisition. Only the combination of these two ways may result in the development of a system that will allow students to master a foreign language efficiently.

В настоящее время имеется четкое разграничение между обучением иностранному языку (субъект — учитель) и овладением иностранным

языком (субъект — ученик). Последнее включает произвольное (формальное) обучение и произвольное усвоение языка. Многие методисты признают, что в процессе овладения иностранным языком формальное обучение (*formal instruction*) и произвольное усвоение (*incidental acquisition*) находятся в тесном взаимодействии друг с другом, однако механизм этого взаимодействия пока еще не исследован. В этой связи актуальным представляется рассмотреть взаимосвязь вышеуказанных составляющих и привести обзор зарубежных и отечественных концепций овладения иностранным языком.

Многие современные зарубежные методисты придерживаются концепции, согласно которой процесс овладения иностранным языком аналогичен процессу овладения родным языком. Поскольку экспериментально доказано, что овладение ребенком родным языком происходит неосознанно, в контексте постоянного активного общения с окружающей средой и независимо от инструкций, получаемых от взрослых, ряд методистов разделяют гипотезу о том, что индивид, изучающий иностранный язык, подобно ребенку, овладевающему родным языком, сам создает внутреннюю систему изучаемого языка и систематически стремится её развивать.

Так, на начальном этапе изучения иностранного языка в аудиторных условиях имеет место формальное обучение, в ходе которого акцент делается на грамматическую правильность, поскольку изучаемый иностранный язык выполняет строго ограниченную коммуникативную функцию. Но не вызывает возражений и тот факт, что если для изучения грамматики нужен ограниченный период времени (и его, как правило, бывает достаточно в условиях формального обучения), то для усвоения лексики формальное обучение недостаточно ни в пространственном, ни во временном плане. Таким образом, можно утверждать, что для овладения иностранным языком, помимо формального обучения, необходимо его произвольное усвоение обучающимся.

В последние десятилетия внимание методистов и психолингвистов занимает гипотеза об усвоении иностранного языка, выдвинутая С. Крашениным.

Первый вариант гипотезы, известный как модель контролера (*monitor model*), сводится к тому, что процесс овладения иностранным языком происходит двумя способами: способом усвоения (*acquisition*), представляющим подсознательный интуитивный процесс, и способом изучения (*learning*), представляющим сознательный процесс изучения форм и правил.

Согласно гипотезе С. Крашена, беглость в иностранном языке достигается через усвоение языка, а не через его изучение. Отсюда

подавляющее внимание следует уделять усвоению языка, что представляется достаточно инновационным.

В отечественной методике данной дихотомии в определенной степени соответствует дихотомия обучения в искусственной — естественной среде (Рахманов), а также разделение учебного материала в зависимости от способа его дальнейшего использования на продуктивный и рецептивный, что, в свою очередь, определяет способ его усвоения как контролируемый или автоматический.

Аналогичную мысль применительно к условиям обучения второму иностранному языку высказывает Б. А. Лапидус, когда говорит о необходимости функциональной дифференциации языкового материала, т. е. выделения слоя материала, предназначенного только для рецепции.

В заключение приведенного выше обзора следует отметить, что значительное число как зарубежных, так и отечественных методистов признают недостаточным для аутентичного владения иностранным языком овладение им только в условиях формального (аудиторного) обучения, считая необходимым сочетать последнее с неформальным, произвольным (внеаудиторным) усвоением.

*Т. А. Баева*

*СЗГМУ им. И. И. Мечникова*

*Т. А. Баева*

*North-Western State Mechnikov Medical University*

**ЯЗЫКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ  
НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ  
LANGUAGE EXERCISES AIMED AT DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCE  
OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

**Abstract.** The article deals with the language exercises aimed at developing linguistic competence of students in non-linguistic universities. It presents the system of exercises consisting of the following groups: differentiation, associative, substitute, conditionally-transformative and transformational exercises.

Основные направления языковой подготовки в высшей школе связаны с идеей создания и использования приемов и видов коммуникативных лексических упражнений для развития продуктивности речи студентов как лингвистических, так и нелингвистических специальностей. И перед преподавателями иностранных языков стоит задача совершенствования системы приемов и упражнений, выявления условий повышения качества обучения, среди которых немаловажное значение

имеет вербальная продуктивность, как результативность речевой деятельности, способность к самостоятельному порождению развернутого высказывания.

Проблеме формирования лексической компетенцией посвящено большое количество научных работ, в которых отмечается многообразие методик введения и закрепления лексики в процессе обучения студентов неязыковых специальностей. Анализируя данные труды, отметим параметры рассмотрения лексического состава: по грамматическим признакам (части речи), по семантике (синонимы, антонимы), по гнездам (производные и сложные слова), с учетом трудности усвоения (легкие, трудные) и т. д. Кроме того, для интенсификации процесса обучения необходимо учитывать «внутренние резервы», вневлигвистические факторы.

Обращаясь более подробно к системе языковых упражнений для более эффективного усвоения лексики в условиях медицинских вузов, отметим, что в оптимальной форме она должна состоять из следующих последовательных групп упражнений: дифференцированные, ассоциативные, субституционные, условно-трансформационные и трансформационные.

Дифференцированные упражнения предназначаются для обучения опознаванию языковых явлений и различий сходных форм, как в изолированном виде, так и в учебных текстах. Они могут выполняться как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне. Упражнения на морфологическом уровне предназначены для обучения опознаванию слов общего корня, встречающихся в медицинской литературе.

Ассоциативные упражнения служат для систематизации материала в целях выявления в нем общих и отличительных признаков. Они представляют более высокую степень овладения материалом, так как ассоциация как способ введения и закрепления слова исходит из того факта, что все слова обычно находятся в отношении подчинения или частотного совпадения. Психоллингвистические эксперименты позволили выделить пять основных семантических процессов (ассоциаций): сходство, соподчиненность (контекст), контраст (антонимия), расширение значения, перенос (часть-целое, предмет-материал). В результате данный тип упражнений способствует развитию умения быстро ориентироваться в содержании текста, выдвигать гипотезы с помощью контекста и поискового анализа. Примером таких упражнений является выбор из списка слов терминов по определенной теме.

Субституционные упражнения служат для обучения студентов особенностям структурного строения языковых форм, наиболее типичных для медицинской литературы и способствуют развитию навыка устанавливать сходство структур при различном их наполнении.

Условно-трансформационные упражнения направлены на обучение разделению и вычленению сложных форм в оригинальных текстах с целью развития умения поискового анализа. Такие упражнения помогают выяснить значение терминологических неологизмов, часто встречающихся в медицинской литературе.

Трансформационные упражнения помогают представить всю систему языковых явлений, типичных для медицинской литературы. Они выполняются на уровне слова, словосочетания, предложения или абзаца. По способу трансформации они могут предусматривать замену, расширение или сокращение компонентов.

Таким образом, более эффективное введение, закрепление лексики и расширение потенциального словаря обеспечивается не только за счет системности введения, но и за счет выполнения разнообразный тренировочных упражнений.

*А. Е. Барецкая*

*ВМедА им. С. М. Кирова*

*А. Е. Baretskaya*

*S. M. Kirov Military Medical Academy*

## **ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ GAME METHODS OF TEACHING LATIN IN MEDICAL EDUCATION**

**Abstract.** This report is devoted to the use of didactic games to teach Latin language for medical students with the aim of the terminological vocabulary consolidation.

Формирование медицинской терминологии на основе латинского языка можно считать уникальным, поскольку некогда живая лексическая система отдельно взятого языка используется как неиссякаемый источник для образования и пополнения медицинской терминологии.

Изучение латинского языка в медицинском вузе продолжается один семестр, что является недостаточным для усвоения обширной медицинской лексики, особенно такой специфичной подсистемы, как анатомическая терминология, значительная часть которой никогда не изучалась в школе (*scapula, clavicula* и т. п.). В описываемой ситуации определяющую роль играют различные педагогические стратегии и технологии на основе интеграционного подхода в преподавании языковых предметов (иностраннй, латинский и др. языки). В качестве педагогического эксперимента нами была выбрана методика *Vocabulary Gambling*, разработанная известным российским педагогом П. А. Степичевым.

В основе методики лежит карточная игра, в ходе которой учащиеся выполняют задания на группировку слов по различным критериям (однокоренные гнезда, подбор синонимов, эквивалентных аффиксов и др.). Поскольку наша игра имеет исключительно устный характер, то учащиеся выполняют задания без опоры на текст, по памяти, связывая новые слова со старыми определенными ассоциациями, на основе языковой догадки, активизируя при этом основные когнитивные операции по извлечению информации на родном языке: определение значения незнакомых слов при наличии общего корня со словами родного языка, апеллируя к интернациональной лексике.

Описываемая игра позволяет расширить представление о функционировании медицинской терминологии, ее составе, вариативных формах, ввести ее лексико-типологическое богатство в живой профессиональный узус.

Целесообразность внедрения указанной методики в учебную деятельность слушателей военно-медицинского вуза объясняется спецификой дисциплин гуманитарного цикла, предполагающей освоение обширных блоков лексических единиц (лексических минимумов) различного языкового происхождения — латинские, греческие, английские медицинские термины и их составляющие компоненты.

*А. Б. Булатова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*А. В. Bulatova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИКТ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ БАКАЛАВРОВ РЕГИОНОВЕДЕНИЯ ICT IN TEACHING LISTENING TO THE BACHELORS OF REGIONAL STUDIES**

**Abstract.** The article deals with the issues of teaching listening to the bachelors of regional studies. The use of ICT in this process is demonstrated.

В соответствии с ФГОС 3+ + выпускники направления «Зарубежное регионоведение» должны быть готовы осуществлять деловую и профессиональную коммуникацию на изучаемом языке (УК-4, ОПК-1). Анализ стандарта позволяет выделить основные темы, в рамках которых ведется подготовка регионоведов, а именно: культура, торгово-экономические отношения и общественно-политическая сфера, включая дипломатические связи. Несомненно, эффективная коммуникация невозможна без хорошо развитых умений аудирования. Однако если торгово-экономическая и культурная тематика широко представлена, в том числе, и в

британских учебниках, изучение последней осуществляется преимущественно по отечественным учебным пособиям. Заметим, что основной акцент в них делается на изучение лексики, грамматики и формировании умений чтения и говорения, а аудирование зачастую и вовсе отсутствует. Таким образом, возникает объективная необходимость разработки материалов для аудирования в рамках профессионально-ориентированного курса английского языка.

В связи с ограниченным количеством часов и неоднородной языковой подготовкой обучающихся, считаем целесообразным вынесение данного аспекта на самостоятельную работу, что неизбежно ведет к проблеме контроля выполнения заданий. Следовательно, необходимо применять такие ИКТ, которые бы позволили решить вышеобозначенные задачи. Особого внимания заслуживает сайт [ed.ted.com](http://ed.ted.com), в основе большинства видеоуроков которого лежат выступления с ежегодной конференции TED. Данный ресурс содержит большое количество готовых уроков по разнообразным темам, а также позволяет самостоятельно создавать видеоуроки или адаптировать имеющиеся, осуществлять обратную связь и контролировать выполнение заданий. В то же время сайт обладает понятным интерфейсом, что позволяет любому преподавателю, не обладающему умениями программирования, создавать свои учебные материалы, а совместимость с мобильными устройствами обеспечивает студентам активный беспрепятственный доступ к материалам.

*Ю. Н. Глухова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Y. N. Glukhova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ON INTERCULTURAL ASPECT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** It is commonly accepted that language is a part of culture and that it plays a very important role in it. However, the priority given to the place of culture as a significant component in language teaching has not been equally the same in different approaches and methods of foreign language teaching. This paper explores the role of culture in language teaching, as well as the importance of the integration of culture into the language teaching based on new principles of traditional, innovative and modern approaches.

Известно, что на современном этапе, преподаватель иностранного языка ориентируется в своей работе на документ, разработанный департаментом по языковой политике Совета Европы, который определяет



общевропейские компетенции и уровни владения иностранным языком. В главе, посвященной общим компетенциям учащегося, речь идет о том, что успешность коммуникации зависит от совпадения концептуальной и языковой картин мира участников общения. В то же время, преподаватели не редко исходят в своей практике из того, что учащиеся уже овладели необходимыми знаниями о мире, а это не всегда соответствует действительности.

Действительно, изменения, происходящие в современном мире, заставляют говорить о том, что трансформируется само понятие «межкультурной компетенции». Не вызывает сомнения тот факт, что для успешной коммуникации собеседники должны владеть общим для обоих кодом. Однако это не только язык, но и определенные «ритуалы взаимодействия», участвующие в регулировании социальных отношений, Именно они вносят свой вклад в построение того, что называют вежливостью или правилами общежития, термины, которые обычно обозначают принятое «автоматическое» поведение. Процессы глобализации последнего времени, безусловно, оказали влияние и на методику преподавания иностранных языков, поскольку, сегодня недостаточно обучать устанавливать контакты или соблюдать речевой этикет, в современном мире возникла необходимость жить в одном пространстве и работать вместе на долговременной основе.

Как уже было сказано выше, иностранная культура является неотъемлемой частью изучаемого языка, но она не дается в готовом виде, ее нужно изучать. Известно, что убеждения истинны в силу того, что принимаются таковыми практически всеми носителями определенной культуры. Однако в рамках каждой культуры они образуют группы и внутренне сбалансированные системы, причем некоторые из них коренятся в каждодневной практике и воспринимаются как самоочевидные истины. Именно единство этой системы ценностей и обеспечивает общее культурное значение конкретных проявлений культуры на различных уровнях.

Информационное поле, окружающее нас сегодня, упрощает и усложняет задачу, как для преподавателя иностранного языка, так и для учащегося. Средства массовой информации интегрируют язык и культуру, это бесспорно: широкий выбор сюжетов позволяет работать над развитием разных компетенций. Каким образом изменяется деятельность преподавателя иностранного языка в сложившихся условиях? Как определить культуру? Развивается ли это понятие? Можно ли составить «культурную» карту мира? Какова связь между культурой и реальным поведением групп людей? Также важно помнить о том, что существуют такие понятия как субкультура, региональная культура и т. д. Этот факт,

безусловно, нужно учитывать преподавателю иностранного языка при подготовке занятия. Так, например, французский язык может иметь региональные особенности, как на территории Франции, так и в рамках франкофонного сообщества.

Традиционно преподавание иностранного языка в высших учебных заведениях организуется по аспектам, то есть проводятся занятия по грамматике, разговорной практике и лингвострановедению. Таким образом, мы видим, что культурная составляющая выделяется в отдельный аспект, само содержание которого является предметом изучения, т. е. не предполагает выполнения никакой коммуникативной задачи. Однако, возможен и другой подход к содержанию предмета «Лингвострановедение». В этом случае задачей является информирование учащихся о культурной составляющей, необходимой для успешной реализации коммуникативной задачи. В этом случае не следует выделять «Лингвострановедение» в отдельный предмет, но организовывать занятия по иностранному языку, базирясь, на культурно маркированном корпусе документов. Таким образом, основной задачей в ходе занятия является работа над коммуникативной компетенцией учащихся, с опорой на культурное и межкультурное содержание отобранных документов. Целью занятия, таким образом, является не только обладание учащимся определенными знаниями, но и умение применить их на практике.

*К. В. Графеева*

*ВМедА им. С. М. Кирова*

*K. V. Grafeeva*

*S. M. Kirov Military Medical Academy*

**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
ACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH  
IN HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The article is devoted to the ways of improving the process of foreign language teaching in higher education. Active methods of teaching English are illustrated by “Vocabulary Gambling” used for teaching professional vocabulary in a medical college.

Профессиональный стандарт (02.009) «Врач-лечебник» предъявляет высокие и ежегодно усложняющиеся требования к выпускникам вузов. В связи с данным обстоятельством технология подготовки специалистов должна непрерывно совершенствоваться, что вызывает необходимость

поиска и внедрения в практику обучения новых методов преподавания, направленных на повышение интенсивности учебного процесса. Одним из эффективных способов совершенствования педагогического процесса является внедрение активных методов работы, которые могут быть проиллюстрированы разработкой известного российского педагога П. А. Степичева, получившей название “Vocabulary Gambling”.

При сохранении структуры описываемого метода нами полностью изменено лексическое наполнение в соответствии с условиями обучения иностранному языку в медицинском вузе. Тематическая лексика отбирается с учетом ключевых для того или иного курса дисциплин и распределяется по следующим категориям: фундаментальные науки, изучаемые на младших курсах (биология, физика, химия); физиология, представленная терминами, отражающими системы органов и процессы, происходящие в организме человека; симптоматика; нозология; фармакология; анатомическая терминология. При этом важно отметить, что анатомическая терминология подразделяется на базовые для медиков языки — латинский, греческий и английский, в связи с чем были выделены три внутренние подгруппы: анатомические термины латинского и греческого происхождения, а также анатомия на английском языке.

Другим преимуществом данного активного метода обучения является лежащий в его основе принцип отбора лексики, который позволяет продемонстрировать смежность тех категорий, классификация которых, как правило, вызывает трудности у обучаемых. Например, термин *chromosomes* обучаемые зачастую относят к категории «анатомия», в то время как данный термин является лексической составляющей категории «фундаментальные науки». Отдельную трудность вызывают такие слова, как *sleeping* (естественное физиологическое состояние), *drowsiness* (сонливость как симптом), *insomnia* (лат.) (бессоница); *itch* (зуд, чесотка как симптом при различных заболеваниях), *scabies* (лат.) (чесотка как кожное заболевание, вызываемое чесоточным клещом) и т. п. В приведенных и подобных им примерах следует подчеркнуть разнородную генетическую принадлежность терминов.

Особое внимание при использовании активного метода обучения “Vocabulary Gambling” уделяется организации контроля и решению проблемы исправления ошибок. Форма реализации данного метода в практике обучения иностранному языку позволяет обеспечить ненавязчивое устранение ошибок, предоставить преподавателю возможность отслеживания ответов обучаемых и получения эмпирических данных для аналитической работы с целью корректировки своей дальнейшей

обучающей деятельности. Эпистемологической ценностью внедрения данного метода является возможность антистрессового исправления ответов, что способствует формированию положительных мотивов учения на занятии.

*С. В. Дудушкина*  
МГПУ

*S. V. Dudushkina*  
*Moscow State Pedagogical University*

**ВИДЕОКУРС ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ:  
ЗАДАЧИ И СТРАТЕГИИ ИХ РЕШЕНИЯ**  
**VIDEO COURSE OF STUDIES OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE  
IN LANGUAGE UNIVERSITY: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION**

**Abstract.** The article proposes the content of video course of the first foreign language in a language university with utilization of strategies for development of student's autonomy and increasing of their motivation for elementary language course.

Программа видеокурса первого иностранного языка в педагогическом вузе предусматривает и формирование мотивации к обучению, и развитие широкого спектра компетенций обучающихся, в том числе способности к самоорганизации и самообразованию. Одной из задач видеокурса является побуждение обучающихся к автономии, работе над развитием собственной аудитивной способности на основе принципа автономной деятельности.

Содержание данной дисциплины должно коррелировать с курсом практики речи и лексико-грамматическим практикумом, расширяя и углубляя знания и умения, приобретенные в процессе освоения этих дисциплин. С другой стороны, контент видеокурса призван возбуждать интерес, поддерживая мотивацию студентов к овладению иноязычным общением. Положительный результат зависит также и от тех методов и приемов, которые преподаватель использует при ведении данного курса.

Проанализировав возможные варианты учебной работы, мы пришли к выводу, что наполнение данной дисциплины может развиваться по трем направлениям:

подбор и работа с аудиовизуальными материалами сети Интернет (блоги, репортажи, фрагменты телевизионных программ) по 3–4 темам уроков учебника;

просмотр и обсуждение художественных и документальных фильмов, мультфильмов (тематика учебника и предложения студентов);

подбор и работа с аудиовизуальными материалами на актуальные темы (спортивные состязания, громкие скандалы, происшествия, новости культурной жизни).

На первом занятии по видеокурсу преподаватель излагает свой план построения видеокурса, обсуждает с обучающимися темы и фильмы для просмотра. На практических примерах студентам предлагаются потенциальные источники в ресурсах Интернет для самостоятельного отбора материала и возможные стратегии по определению его релевантности не только по отношению к теме, но и по отношению к собственному уровню владения иностранным языком. Преподаватель обозначает основные правила построения занятий по видеокурсу и подготовки к ним:

- аудиовизуальный материал просматривается студентами дома, во время занятия может быть просмотрен только тот материал, который вызвал серьезные трудности в понимании;

- студент должен серьезно изучить отобранный им материал, чтобы быть готовым ответить на вопросы своих товарищей и преподавателя по сюжетным и лексико-грамматическим нюансам;

- студенты обмениваются ссылками на отобранные ими материалы для того, чтобы каждый из них был просмотрен всеми членами группы при подготовке к занятию;

- студенты готовят вопросы и замечания по каждому из просмотренных материалов для участия в обсуждении на практическом занятии;

- лучшие аудиовизуальные материалы отбираются студентами для включения в ситографию к базовому учебнику по практике речи.

Работа с фильмами также строится на принципах самостоятельной/автономной деятельности студентов. Обсуждение фильма, просмотренного в домашних условиях, готовится одним из студентов по вопросам, которые он готовит сам или с помощью всех членов группы, направляющих ему интересующие их вопросы. В обсуждении принимают участие не только студенты, но и преподаватель, что создает атмосферу, способствующую откровенному выражению своего мнения, желанию спорить, доказывая свою правоту.

Выбор фильма для коллективного обсуждения является еще одним пунктом самостоятельной, а затем совместной работы обучающихся, которые просматривают дома достаточное количество трейлеров фильмов, чтобы потом в группе доказать преимущества просмотра и обсуждения выбранной ими киноленты.

Данная стратегия ведения видеокурса позволяет развивать не только аудитивную способность студентов, но и коммуникативную компетенцию в целом, решает задачи повышения мотивации, развивает автономию.

**О ВАЖНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ДЕЛО»  
ON THE IMPORTANCE OF PRACTICAL SKILLS FOR STUDENTS MAJORING  
IN "TRANSLATION STUDIES"**

**Abstract.** This article presents the idea that it is necessary to use the strategy "theory + immediate practice" in teaching translation in higher education institutions.

Готовность к профессиональной деятельности переводчика характеризуется особыми компетенциями, позволяющими эффективно осуществлять перевод, а также определенные психологические установки для его выполнения.

Студент, овладевающий переводческим делом, должен быть постоянно активен в речемыслительном плане, а задача преподавателя — поддерживать эту активность, сочетая теорию с практикой. Мы предлагаем использовать с этой целью уже с первого курса и до конца обучения стратегию «теория + незамедлительная практика». «Незамедлительная практика» — это, конечно, стрессовая ситуация для начинающего переводчика, поскольку базируется не только на хорошем владении языком, но и на знании двух культур.

Стратегию «теория + незамедлительная практика» необходимо осуществлять с 1 курса обучения для того, чтобы:

- студент мог понять, действительно ли профессия переводчика подходит ему и он сделал правильный выбор;
- студент имел возможность поменять специальность/направление подготовки;
- повышать уровень сформированности переводческих умений;
- осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере, основанном на опыте работы.

С начала учебного года одно занятие в неделю уделяется теоретическим вопросам, например изучению правил поведения и работы переводчика в музее, на конференции, при подписании договоров, в ресторане и т. д. Затем, чтобы закрепить материал, группа студентов — переводчиков в сопровождении преподавателя каждую неделю направляются в музей

города, где предполагается осуществление «незамедлительной практики». Но посещение достаточно необычное. Преподаватель представляется гостем из Соединенных Штатов Америки, у которого есть переводчик (один из студентов). Работники музеев не в курсе проводимого практикума-эксперимента. На следующем занятии обсуждаются моменты, которые были правильно выполнены студентом, а также моменты, которые требуют объяснений со стороны преподавателя.

Таким образом, данная стратегия позволит хорошо подготовить будущего переводчика не просто в стенах университета, а уже и на практике, так как работу переводчика можно охарактеризовать как ювелирную, которая заключается в сочетании несочетаемого, а также в переводе непереводаемого.

*О. Р. Жерновая, О. А. Смирнова*  
*Нижегородский государственный университет*  
*им. Н. И. Лобачевского*  
*O. R. Zhernovaya, O. A. Smirnova*  
*Nizhniy Novgorod Lobachevsky State University*

**ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
У СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ)  
KEY TASKS OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING IN HIGH SCHOOL  
(FOLLOWING THE EXAMPLE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
IN THE INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS  
AND WORLD HISTORY)**

**Abstract.** The paper is devoted to the main aims of teaching foreign languages at universities. The first task is practical, or communicative aimed at achieving communicative competence. The second one is the use of blended learning in the foreign languages acquiring with the help of LOC tool.

На сегодняшний день можно выделить целый ряд задач в преподавании иностранных языков, таких как развитие иноязычной коммуникативной компетенции, дистанционное образование, использование информационно-коммуникационных технологий, использование аутентичных учебно-методических комплексов, культурно-ориентированных на Россию, соизучение языка и культуры, изменение статуса учителя иностранных языков и т. д. В рамках данной работы рассмотрим следующие первоочередные задачи.

Первая и самая насущная задача — это прикладная, практическая задача, связанная с развитием иноязычной коммуникативной компетенции.

Кроме того, обучать непосредственно английскому языку надо не только как иностранному языку (EFL — English as a foreign language), но и как языку международного общения (ELF — English as a lingua franca). Глобализация заставляет все мировое сообщество использовать английский язык как посредника в общении между представителями различных стран и культур.

При этом не следует забывать, что изучение иностранного языка вовсе не означает автоматического вхождения в культуру его носителей. Если вы бегло говорите на иностранном языке, это еще не значит, что вы понимаете чужую культуру. Языковая картина мира и культурная картина мира — это как две реки, впадающие в океан человеческого общения и одновременно формирующие огромное пространство межкультурной коммуникации. Таким образом, международное общение российских специалистов может быть эффективным, полезным и социально значимым лишь при условии глубокого знания языка, истории, общественной и культурной жизни своей родной страны.

Вторая задача — это внедрение смешанного обучения (blended learning) в преподавании иностранных языков, т. е. сочетание обучения в классе (face-to-face teaching) и онлайн обучение (e-learning). Английские педагоги называют процесс внедрения онлайн обучения в традиционное обучение иностранным языкам как “scaffolding language learning” (создание опор в процессе языкового обучения). Целью смешанного обучения является поиск гармоничного баланса между традиционным обучением в классе, онлайн доступом к знаниям и самостоятельным обучением иностранным языкам. Более того, онлайн ресурсы — это еще и доступ к аутентичным материалам и речи носителей иностранного языка, что необходимо для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Отметим, что интеграция смешанного обучения позволяет повысить мотивацию студентов, поскольку работа с Интернет ресурсами интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью.

В преподавании английского языка в институте международных отношений и мировой истории ННГУ им. Лобачевского на занятиях по английскому языку используются материалы сайта <http://www.ted.com> TED TALKS, разработанные преподавателями кафедры по системе LOctool (создание учебного объекта), позволяющий инкорпорировать онлайн ресурсы в процесс обучения английскому языку.



**О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ  
МАССОВОГО ТИПА В УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ КАЗАХСТАНА  
ON THE DEVELOPMENT OF POLYLINGUAL LANGUAGE IDENTITY  
OF MASS TYPE IN THE EDUCATIONAL DISCOURSE OF KAZAKHSTAN**

**Abstract.** Nowadays schools and universities in Kazakhstan are implementing a trilingual program, which involves mastering three languages: Kazakh, Russian, and English. These three languages have different statuses: the Kazakh language is the state language, Russian is the language of interethnic communication and English is the language of international communication.

Формирование полилингвальной языковой личности массового типа является сегодня приоритетной задачей школы и вуза Казахстана. Эта задача поставлена самой жизнью, поскольку процессы интернационализации и глобализации экономик и образования требуют подготовки конкурентоспособных специалистов. Принятая в Казахстане Государственная программа развития образования и науки на 2016–2019 годы направлена на повышение конкурентоспособности казахстанского образования в интересах устойчивого экономического развития государства. В достижении этих целей языковое образование играет ведущую роль.

Программа предусматривает, среди прочего:

- повышение эффективности процесса обучения трем языкам (казахскому, русскому и английскому);
- разработку Единого языкового стандарта обучения трем языкам;
- разработку новых учебников и УМК по языковым дисциплинам в соответствии с Единым языковым стандартом обучения трем языкам;
- разработку уровней обучения русскому языку как второму языку обучения;
- увеличение количества часов на обучение казахскому, русскому и английскому языку за счет интегрированного преподавания ряда дисциплин учебного плана на этих языках в школе и вузе;
- увеличение продолжительности курса обучения английскому языку в вузах Казахстана;
- разработку новых образовательных программ и учебников на английском языке для неязыковых специальностей вузов;
- разработку и издание учебников на казахском (государственном) языке для неязыковых специальностей вузов;

— разработку учебно-методических пособий по интегрированному обучению неязыковым дисциплинам (информатика, физика, химия, биология) и английскому языку;

— подготовку специалистов, преподающих дисциплины циклов базовых и профилирующих дисциплин на неязыковых специальностях вузов на английском языке и т. д.

Для реализации поставленных задач необходимы, прежде всего, согласованные действия учителей казахского, русского и английского языков по разработке, обсуждению и принятию совместных программ и учебников, по отбору современных инновационных технологий обучения языкам. Это позволит создать современный контент учебников, использовать систему мотивирующих заданий и упражнений, стимулирующих внутреннюю мотивацию обучающихся и повышающих эффективность каждого урока.

Одной из главных проблем в обучении языкам остается также приверженность преподавателей казахского, русского и английского языков традиционным подходам и методам обучения, когда приоритет отдается чтению, переводу и выполнению упражнений, не формирующих у обучающихся умений выражать собственные мысли и намерения. Методика преподавания языков в казахстанской школе и вузе отстает сегодня от потребностей современного общества.

Необходимо также изменить систему подготовки учителей казахского, русского и английского языков и ввести подготовку учителей для различных типов школ и ступеней обучения, включая обучение взрослых.

На наш взгляд, следует также вернуть в учебный процесс массовой казахстанской школы немецкий и французский языки, как в качестве первого, так и второго иностранного языка. Немецкий и французский языки позиционируются в Европе и во всем мире как языки экономики, политики и культуры. Исключив их из учебных планов школ и вузов, мы лишаем обучающихся возможности продолжить образование в Европе.

Но, несмотря на множество нерешенных проблем, перечисленных выше, в последние годы в Казахстане идет медленный, но неуклонный процесс становления специалистов нового типа, заинтересованных в изучении трех и более языков. Эти студенты представляют сегодня языковую личность нового для казахстанского образовательного пространства типа языковой личности, «прорастающей» в обновляющемся учебном дискурсе — языковую личность как носителя нового, евразийского языкового сознания, социальное и речевое поведение которой детерминировано культурами тех языковых сообществ, языками которых она владеет.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ  
МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**  
**MODERN TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS  
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** Project technology is an essential part of educational process today. Project technology is closely connected with problem-based learning, critical thinking development, information and communication technologies and multimedia technologies. The application of this technology is described in the article.

В настоящее время среди многообразия современных педагогических технологий особая роль отводится проектной технологии, являющейся в высшей степени востребованной в различных образовательных учреждениях в связи с тем, что она позволяет обеспечить личностно-ориентированное обучение различным предметам, дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса.

Проектная технология тесно связана с технологией проблемного обучения, которая предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем.

Также данная технология подразумевает использование технологии развития критического мышления, внедрение которой в учебный процесс мотивирует учащихся критически относиться к утверждениям, осуществлять их анализ и поиск доказательств.

Примером успешного использования проектной технологии является совместный интегрированный филологический проект «Тема любви в русской и зарубежной литературе, изобразительном искусстве и музыке», разрабатываемый в текущем году учителями и учениками 540 гимназии. В ходе реализации проекта учащиеся 7–10 классов анализируют литературные, музыкальные произведения, произведения живописи и кинематографа от античности до современности.

Задачей учащихся является осуществление анализа самостоятельно выбранных произведений искусства, в которых уже более двух тысячелетий находит отражение тема любви, и разработка на основе полученных данных исследования совместного проекта. Кроме того, к задачам данного проекта можно отнести расширение культурного поля учащихся через изучение произведений литературы и искусства, определение

произведений, которые особенно интересуют современную молодежь, и повышение «культуры чувств» молодых людей.

Тема любви становится особенно значимой для учащихся возраста 14–16 лет. Проектная технология стимулирует их интерес к мировому культурному наследию, а также повышает уровень коммуникативной культуры учащихся, побуждает их обмениваться новыми знаниями.

В настоящее время работа над проектом невозможна без использования информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий, которые предоставляют учащимся мощные средства для получения доступа к обширным информационным ресурсам, для сотрудничества, для презентации своих знаний в виде мультимедиа-объектов. Использование указанных технологий предусмотрено при реализации двух частей описываемого проекта.

Первая часть проекта реализуется учащимися на английском и русском языках. Анализируя различные произведения литературы и искусства, учащиеся 10 класса остановили свой выбор на античной культуре, на философии и живописи Средних веков. Огромный пласт работы представлен эпохой Возрождения — учащиеся анализируют поэзию Данте Алигьери, Франческо Петрарки. Они изучают литературу и живопись эпохи Возрождения, анализируют зарубежную культуру и поэзию эпохи Нового времени. Также нашими учениками были проанализированы фильмы о любви XX-XIX веков.

Вторая часть проекта выполняется на французском языке учащимися 9 класса. Учащиеся исследуют, каким образом раскрывается заявленная тема в музыке, кино, живописи и в литературе современной Франции. Учащиеся, анализирувавшие в рамках проекта литературу страны изучаемого языка, остановили свой выбор на творчестве Франсуаза Саган. Изучение кинопроизведений показало, что наиболее ярко иллюстрирует тему любви фильм «Шербургские зонтики». Во французской живописи XX столетия учащихся привлекло течение импрессионизма, в частности, творчество Пабло Пикассо, а исследователи музыкальных произведений неожиданно остановили свой выбор на песнях Мирей Матье. В ходе работы учащиеся пришли к выводу о том, что заявленная тема любви может пониматься гораздо шире, чем им представлялось ранее — это не только чувства между женщиной и женщиной, но и материнская любовь к своим детям, любовь к своей стране и так далее.

Работа над данным проектом будет продолжена, его объем будет увеличиваться благодаря включению в него новых произведений литературы и искусства, а также за счет роста количества учащихся, вовлеченных в проект.

**ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ  
КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
SUPPORTIVE NOTES AS A MEANS OF ORGANIZATION  
OF A TRAINING PROCESS DURING ENGLISH CLASSES**

**Abstract.** How to use lecture notes during English classes to support students in memorizing and reproducing the information learnt previously.

Происходящие в настоящее время существенные изменения в преподавательской деятельности потребовали от преподавателя новых методов обучения, новых подходов к организации и проведению разных видов учебных занятий. Поскольку центр тяжести при использовании новых образовательных технологий переносится на обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, главная задача современного преподавателя — активизировать учебный процесс, добиться включения студентов в работу на всех этапах деятельности, вызвать потребность добывать знания самостоятельно или под руководством преподавателя.

При подготовке к проведению учебного занятия, нацеливаясь на его конечный результат, необходимо помнить, что эффективность любого учебного занятия определяется тем, что из всего предложенного будет взято обучающимся. То есть много информации, предъявленной студентам, не означает много полученных ими знаний. Чтобы полезная информация закреплялась в памяти, необходимо создать определенное образовательное пространство, способствующее формированию у студентов компетенции владения рациональными приемами запоминания. Один из приемов — это приведение материала в систему, удобную для сохранения в памяти. Такой удобной системой является опорный конспект, позволяющий видеть опорную схему изучаемого материала, тезисы, таблицу, график, принимать участие в их составлении, сжать полную информацию до очень малых размеров с использованием ассоциаций, цвета, шрифта, символики. Созданный из элементов, связанных логической цепью между собой, в виде графической схемы, опорный конспект становится опорным пунктом для усвоения учебного материала. Его детали становятся носителями фактов и сигналов,

вызывающими в памяти стоящие за ними основные явления, процессы и понятия.

Нужно учитывать, что разработка опорного конспекта должна подчиняться определенным принципам, вытекающим из закономерностей целостного педагогического процесса и условий деятельности педагога: наличие небольшого количества единиц информации (учебников), конспективное изображение изучаемого материала, логическая взаимосвязь, последовательность, указание главных понятий и их признаков.

Обучение по опорным конспектам требует не только творческой подготовки преподавателя к проведению занятия, но и активной мыслительной деятельности обучающихся во время занятия. У них совершенствуются навыки восприятия информации, соотнесения её с ранее усвоенной, умением выделять главное. Использование опорных конспектов и их составление студентами под руководством преподавателя направлено на формирование умения анализировать, объяснять, рассуждать, сопоставлять, обобщать, классифицировать, делать выводы.

Для усвоения материала с помощью опорного конспекта, существуют разработанные мною требования к жесткой его структуре: 1) содержание всего конспекта в тетради с указанием номера страниц находящихся разделов; 2) название изучаемых в определенном семестре тем предмета; 3) конспективное изображение изучаемого материала, в котором отражены подлежащие усвоению единицы информации, представлены различные связи между ними, а так же введены знаки, напоминающие о примерах (ссылки). 4) графическое изображение основного учебного текста; 5) выполнение самостоятельных письменных заданий, подлежащих проверке и анализу; 6) словарь-минимум слов, подлежащих обязательному заучиванию; 7) глоссарий выписанных слов и понятий из текстов для самостоятельного перевода текстов и литературы.

Проверка уровня усвоения иноязычных навыков и умений является неотъемлемой частью обучающего процесса, поэтому от правильности и грамотности организации контроля знаний зависит качество усвоения учебного материала. Контроль в течение занятий может преследовать любые цели и позволяет усовершенствовать весь процесс обучения. Наиболее приемлемым контролем, позволяющим наглядно представить процесс и объём усвоения изучаемого материала, является проверка опорного конспекта по английскому языку.

Составление и последующее использование опорного конспекта, делает возможным эффективную систематизацию учебного материала, выделение существенных связей и обеспечение представлений целостной картины изучаемого предмета, в соответствии с его спецификой.

**СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ  
КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
SOCIAL-NETWORK AS AN INTERACTIVE EDUCATIONAL PLATFORM IN EFL  
TEACHING**

**Abstract.** The paper considers the issue of using social-network websites as an additional interactive educational setting in EFL teaching. The article gives some general ideas of using social-network as a tool for formation of communicative competence.

Стремительное развитие компьютерных и мобильных технологий проявляется в увеличении их присутствия в образовательной среде. Использование социальных сетей как средства активизации учебно-познавательной деятельности студентов в настоящее время всерьез изучают как отечественные, так и зарубежные специалисты.

Очень часто непосредственное аудиторное занятие в университете может сопровождаться «параллельной» образовательной активностью в сообществе на стене социальной сети. В связи с этим представляется возможным рассмотреть социальную сеть как платформу для создания интерактивной образовательной площадки при обучении английскому языку. Такая площадка позволяет осуществлять обучение не только в образовательных учреждениях, но в любом месте, пока есть значимое взаимодействие между субъектами образовательного процесса (обучающими и обучающимися), которое ведет к созиданию знания. Социальная сеть также может являться практическим инструментом для организации многих видов учебной деятельности при изучении иностранного языка, быть дополнительной виртуальной образовательной средой для решения профессионально-значимых педагогических задач.

Отметим, что постоянно расширяющийся технический функционал социальных сетей позволяет решать коммуникативные и образовательные задачи даже более эффективно, чем при стандартном аудиторном взаимодействии. Например, с помощью социальной сети преподаватели могут проводить видео-стриминг лекций, организовывать онлайн-дискуссии, публиковать книги и статьи для чтения, видео- и аудио-

ролики для последующего аудирования, публиковать упражнения и тесты для отработки грамматических тем и многое другое. Но самое важное — это то, что социальная сеть, в первую очередь — практический инструмент общения и межличностного взаимодействия, при использовании которого в учебных целях овладение иноязычной коммуникативной компетентностью осуществляется естественно и видится как логичный результат взаимной социально-активной деятельности студентов.

Использование социальной сети в качестве интерактивной площадки представляется возможным для решения задач в сфере дополнительного образования. В этой функции социальная сеть имеет ряд преимуществ: во-первых, она мобильна и локально не ограничена (книги, аудио, словари и другие учебные материалы всегда находятся под рукой); во-вторых, студенты находят социальную онлайн-среду менее «пугающей» и охотнее вступают в коммуникативное взаимодействие, нежели во время традиционных аудиторных занятий; в-третьих, социальная сеть — это «естественная среда обитания» молодежи и студенчества. Ее использование экстраполирует учебную деятельность на повседневную сферу жизнедеятельности, что способствует росту коммуникативной и учебно-познавательной активности студентов.

Таким образом, при грамотном использовании социальная сеть становится интерактивной образовательной площадкой, которая дополняет возможности аудиторной образовательной среды.

*С. В. Колядко, А. Шовкопляс*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*

*S. V. Kolyadko, A. Shovkoplyas*  
*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ВАРИАТИВНОСТЬ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
VARIABILITY OF MULTI MEDIA TEXT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article focuses on the role of the multimedia text in the context of the teaching foreign language. The author analyses didactic functions of the multimedia text in the formation of the communicative competence. The article concludes that the use of the multimedia text produces positive effect on learning process and its results.

Одной из приоритетных тенденций современной методики обучения иностранным языкам является интерес к поликодовым текстам, которые



в настоящее время представляют собой преобладающую форму представления визуальной информации. Проведенный нами анализ различных определений свидетельствует о двойственности природы термина «поликодовый текст»: с одной стороны, поликодовый текст рассматривают как текст, имеющий в своей структуре вербальный и визуальный (иконический) компонент, а с другой стороны, его определяют как текст, состоящих из вербального кода и кодов совершенно разных семиотических систем (визуальный, аудиальный, предметный). Особенностью поликодовых текстов является повышение информативности сообщения за счет использования графических и вербальных компонентов представления смысловой доминанты. Изобразительная и вербальная составляющая взаимодействуют в нем, порождая особые текстовые единицы, влияющие на механизмы обработки содержащейся в тексте информации. Это способствует пониманию текста на более сложном уровне, а также обеспечивает лучшее восприятие текста и повышение познавательной активности учащихся.

К аутентичным поликодовым текстам с различной степенью креолизации, имеющим социокультурную значимость относятся такие виды текстов, как: *печатные тексты* (газеты, журналы, рекламные постеры), *видеотексты* (записи новостных телепередач, интервью), *аудиотексты* (записи радиопередач ведущих радиостанций страны). Вместе с тем, с появлением и стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий появляется возможность использования в обучении иностранным языкам не только различных видов аутентичных поликодовых текстов (комиксов, газет, рекламных плакатов, фильмов и др.), но и поликодовых текстов, созданных посредством ИКТ. Такие виды поликодовых текстов могут быть представлены *цифровым рассказом, интерактивными плакатами, электронными ментальными картами, различными видами инфографики, мультфильмами и другими видами мультимедиа*, созданными на основе ИКТ. При этом, созданные поликодовые тексты отвечают не только дидактическим и методическим принципам, но также частным принципам, обусловленным особенностями ИКТ: *полисенсорности, интегративности, виртуальности, опосредованности, вариативности и непрерывности*. Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам могут быть использованы не только отобранные в соответствии с определенными критериями аутентичные поликодовые тексты разных жанров, но и созданные самостоятельно средствами информационно-коммуникационных технологий поликодовые тексты.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**  
**THE EFFICIENCY OF THE INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING FOREIGN  
LANGUAGES TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

**Abstract.** The article studies the effectiveness of interactive approach to teaching foreign languages which requires communication between a teacher and a student aimed at creating the 'situation of success' in class, developing motivation of students, and establishing emotional contacts.

Концепции модернизации Российского образования предполагает создание условий для повышения качества общего образования и ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

В настоящее время важнейшим элементом комплексного преобразования в системе высшего образования является переход на трехуровневую систему обучения с обязательной реализацией интерактивного подхода. И происходящие преобразования в системе высшего образования обусловлены усилением роли личностно-развивающей парадигмы образования, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека во всех сферах жизни.

Такой переход системы образования влечет за собой изменения в современных требованиях к образовательному процессу. Одним из главных изменений является требование к использованию технологии интерактивного обучения в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Технология интерактивного обучения предполагает взаимодействие педагога и обучающихся, направленное на осуществление общения, в результате которого создаются условия для переживания обучающимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Интерактивное взаимодействие — это возможность каждого студента высказать свою точку зрения по любой обсуждаемой проблеме, развивать умение слушать и слышать друг друга, внимательно относиться друг к другу, общаться с педагогом как речевым партнером и т. д. Интерактивное обучение предполагает такую организацию процесса взаимодействия, при котором практически все обучающиеся оказываются

вовлеченными в процесс познания и рефлексии по поводу того, что они знают и умеют. Основывается данная технология на работе в парах, тройках, малых группах, коллективной работе.

В рамках интерактивного подхода используются следующие виды заданий: ролевые и деловые игры, «мозговой штурм», беседа, обсуждение видеоматериалов, текстов, метод кейсов, дискуссии, дебаты, «круглый стол», ток-шоу, тренинги и др.

Следует отметить, что только через взаимодействие преподавателя и студентов, студентов друг с другом, через стимулирование активного способа поиска и усвоения знаний обучаемыми, возможно сформировать социально адаптированную личность, способную и готовую использовать иностранный язык в межкультурной коммуникации в профессиональных и личных целях, способной к самосовершенствованию, в том числе средствами иностранного языка.

Технология интерактивного обучения иностранному языку способствует также активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и является, таким образом, наиболее эффективным направлением совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

*Е. С. Кузнецов, О. И. Трубицина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*E. S. Kuznetsov, O. I. Trubitsina*  
*Herzen State Pedagogical University*

**ПРИНЦИПЫ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ  
PRINCIPLES OF MOBILE FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
IN SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN**

**Abstract.** The topic is actualized by the need to define special principles of mobile foreign language teaching in supplementary education of children, determined by the form of such teaching and capabilities of the mobile environment. The following principles are formulated in the article: subject-oriented, transactional distance minimization, mobile autonomy degree account, communicative, collaborative, functionality, centrism.

Проблема организованного применения мобильных устройств в учебных целях, вызванная потребностью повысить с их помощью эффективность обучения и минимизировать вред, наносимый их нецелевым применением в учебном процессе, обусловила необходимость выявления специфических принципов для мобильного обучения английскому языку в условиях учреждения дополнительного образования (далее — ДО) детей.

Отметим, что принципы мобильного иноязычного обучения не тождественны в своей основе принципам традиционного обучения, реализуемым специфичными способами, обусловленными формой мобильного обучения и возможностями информационной среды. Суть принципов мобильного обучения, не характерных для традиционного обучения, определяется его закономерностями, обусловленными как возможностями мобильных технологий, так и наличием в таком обучении транзакционного разрыва, определяющего взаимодействие участников процесса обучения в средах, имеющих особые характеристики их пространственного отделения друг от друга и оказывающих существенное влияние на результаты такого обучения. В ходе проведенного анализа системной модели мобильного иноязычного обучения в ДО детей, нами выявлены соответствующие ему следующие специальные принципы: принцип субъектно-ориентированной направленности, принцип минимизации транзакционного разрыва, принцип учета степени мобильной автономности обучаемых, принцип коммуникативности и коллаборативности, принцип функциональности и принцип концентризма.

*Принцип субъектно-ориентированной направленности* влечет требование обеспечения в мобильном обучении возможности реализации субъектной активности обучаемых, вследствие чего обеспечивает осознание ими собственных целей и задач обучения, предоставляя ресурс организации собственной учебной работы в соответствии с поставленными целями и возможность приложения целенаправленных усилий по достижению желаемого результата. *Принцип минимизации транзакционного разрыва* определяет необходимость динамического изменения совокупности аспектов системы мобильного обучения в соответствии с уровнем мобильной автономности обучаемых, определяемой как их способность самостоятельно действовать в отношении определения целей, процессов и оценки результатов обучения. К изменяемым аспектам относятся: структура обучения (как мера реагирования учебной программы на индивидуальные потребности и предпочтения обучаемых) и уровень диалога (как степень связи между преподавателем и обучаемыми для информационно-знаниевого обмена). *Принцип учета степени мобильной автономности обучаемых* требует соответствия переменных факторов мобильного иноязычного обучения, влияющих на величину транзакционного разрыва, степени мобильной автономности обучаемых, способной компенсировать указанный разрыв. *Принцип коммуникативности и коллаборативности* выступает содержательным расширением принципа коммуникативности, реализующего коммуникативно-деятельностный подход в мобильном иноязычном обучении. Коллаборативность определяет процесс мобильного обучения английскому языку в ДО детей

как сотрудничество (совместную деятельность) участников для достижения общих целей, основанное на информационно-знаниевом обмене, при этом мобильные устройства и/или технологии рассматриваются как средства обеспечения такого взаимодействия, например, используемые в целях обучения социальные сети, communities of practice, форумы, блоги и др. *Принцип функциональности* является методическим принципом мобильного иноязычного обучения, полагающим объектом усвоения не отдельные речевые средства, а выполняемые ими функции. Принцип функциональности в мобильном обучении английскому языку тесно связан с принципом коммуникативности и коллаборативности, поскольку определяет необходимость овладения обучаемыми функциями видов речевой деятельности как средствами коммуникации и коллаборации. *Принцип концентризма* предполагает распределение учебного материала по концентрарам, усвоение материала которых дает возможность участия в мобильных коллаборациях в пределах охваченного диапазона тем и ситуаций, при этом для мобильного иноязычного обучения типичны микро-концентры, характеризующиеся относительно небольшой продолжительностью и возможностью оперативного контроля результатов.

Указанные принципы мобильного обучения английскому языку в ДО детей формируют условия достижения основной цели ДО детей, а именно: развитие субъектности обучаемых как основы становления их личности в процессе мобильного обучения английскому языку в условиях учреждения ДО детей.

*И. Л. Лютомская, М. М. Фигурина*

*ПГУПС Императора Александра I*

*I. L. Liutomskaia, M. M. Figurina*

*Emperor Alexander I Petersburg State Transport University*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА INNOVATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** Multimedia has been integrated into English language teaching and it is generally agreed to be vitally useful. However, it will never replace a powerful teacher-student relationship. Being an innovative teacher means continuous professional development, improving new teaching strategies and educational tools.

На протяжении нескольких десятилетий в методике обучения иностранным языкам ведущая роль отводится внедрению мультимедийных средств в учебный процесс. Это направление находит единую поддержку как у ученых: методистов, лингвистов и психологов, — так и у преподавателей.

В процессе использования мультимедийных технологий они оказывают влияние на психологический аспект личности учащихся. Например, *восприятие* (мультимедийность обучающих программ помогает увеличить объем восприятия учениками информации); *воображение* (мультимедийные технологии позволяют представить объект, процесс в разных информационных видах, что способствует более точному отображению его в мысленных образах); *внимание* (интерактивность, присущая мультимедийным обучающим средам, позволяет акцентировать внимание на важных деталях, характеристиках, сторонах процесса познания с целью достижения целей обучения) и др. Этот потенциал послужил обоснованием использования мультимедийных учебных программ в современной практике обучения иностранным языкам.

В школах и университетах наряду с интерактивными досками и электронными учебниками, становятся популярными мультимедийные образовательные платформы и приложения: *Voxopop*, *Wallwisher*, *Photopeach*, *Voicthread*, *Google Classroom*, *Global staffroom*, *Dogme*, *Language Learning with Digital Video*, *Innovative Teachers of English (Facebook)*, — а также *Skype* и *You Tube*. Эти и другие примеры инновационных технологий влияют не только на качество самого учебного процесса, но и на профессиональную составляющую личности преподавателя, который оказывается в непрерывном процессе профессионального самосовершенствования. Это означает, открытость преподавателя новым идеям, готовность и способность включать новые технологии в каждодневный процесс обучения.

Таким образом, в сфере иноязычного образования инновационные идеи, реализуемые посредством мультимедийных технологий, создают благоприятную среду для личностного развития как учащихся, так и преподавателей.

*М. Л. Малаховская*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*M. L. Malakhovskaya*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ВЗАИМНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ PEER ASSESSMENT AS A FORMATIVE TOOL IN TEACHING WRITING TO ADVANCED EFL STUDENTS**

**Abstract.** The application of peer assessment techniques in teaching writing to advanced students helps minimize difficulties involved in the process. The stages of the procedure are developed and the positive effects are described.

Обучение письменной речи студентов продвинутого уровня сопряжено с рядом специфических трудностей. Отметим наиболее существенные из них:

1. Противоречие между легкостью общения (в том числе, письменного) на иностранном языке и качеством продуцируемых текстов, которые зачастую не соответствуют требованиям, предъявляемым в международной практике к письменным работам с точки зрения их структуры, а также точности в использовании языковых средств и стилистических стандартов.

2. Противоречие между высокой мотивированностью студентов продвинутого уровня, их стремлением продемонстрировать и усовершенствовать свои умения письменной речи и тем малым объемом аудиторного времени, который уделяется их отработке практически в любом учебном курсе.

Минимизировать эти трудности помогает применение метода взаимного оценивания письменных работ (метод рецензирования). Хорошие результаты были достигнуты при его использовании в группе студентов уровня advanced, обучающихся по программе профессиональной переподготовки “Преподавание английского языка в общеобразовательных учреждениях”. На основе полученного в результате этой работы опыта можно предложить следующие этапы использования метода рецензирования:

1. Ознакомление обучающихся со структурой, стилистическим оформлением и особенностями использования языковых средств в образцовом тексте;

2. Обсуждение примеров рецензирования письменных работ данного типа;

3. Совместная работа преподавателя и студентов по созданию списка критериев оценки письменной работы;

4. Определение правил рецензирования, которые включают в себя указания на количество работ, рецензируемых каждым студентом, и баллов, начисляемых за каждый пункт из списка критериев оценки;

5. Написание работы и размещение ее на выбранной заранее интернет-платформе, например, в закрытой группе в сети «ВКонтакте»;

6. Чтение, анализ и оценивание работ сокурсников по определенным ранее критериям.

7. Размещение на интернет-платформе отзыва на работу, в котором определяются ее достоинства и недостатки, даются рекомендации и указывается количество начисленных баллов.

Преподаватель знакомится со всеми работами и отзывами на них и при необходимости уточняет те или иные моменты и помогает достичь согласия в спорных случаях.

К достоинствам применения метода рецензирования следует отнести следующее:

1. Время, посвященное формированию умений в письменной речи, значительно увеличивается за счет внеаудиторной работы;

2. Обучающиеся знакомятся с большим количеством текстов на заданную тему и таким образом получают возможность расширить свой языковой и общий кругозор;

3. Необходимость следовать определенным критериям при написании и рецензировании работ позволяет студентам лучше освоить требования, предъявляемые к письменным работам, и более внимательно и осознанно отнестись к языковому материалу;

4. Принятие на себя роли «оценивающей стороны» значительно повышает самооценку студентов и стимулирует их к еще более ответственному отношению к процессу своего обучения.

*Л. Г. Мартыненко*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*L. G. Martynenko*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

#### **К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ ON ISSUE OF MAKING OUT CRITERIA OF STUDENTS' ASSESSMENT**

**Abstract.** In the article presented the author examines problems connected with the reorganization of the higher education system. The changes in question are also related to the innovations in the field of organizing the students control and evaluation activities based on the competence approach.

Одним из важнейших шагов модернизации системы образования является внедрения новых форм контроля и оценки: балльно-рейтинговой системы оценивания. Это новый механизм оценки для нашей страны, хотя развитие самой кредитной системы имеет более чем столетнюю историю.

Опираясь на анализ опыта американской и европейской систем образования, данная система действует в институте иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена уже более 10 лет, в процессе контроля и оценки студентов.

Система подсчета баллов успеваемости студентов в российском университете фиксирует рейтинг обучающегося по каждой дисциплине в течение семестра и по его завершению (итоговый). Рейтинг студента является индивидуальной комплексной оценкой его успеваемости по всем видам учебной деятельности, включающей дисциплины учебного плана, различные формы практик, курсовые работы, результаты итогового за-



чета или экзамена. Все виды учебной деятельности студентов оцениваются по 100 балльной шкале в рамках каждой дисциплины.

Рассмотрим обязательные критерии составления технологической карты дисциплины.

- Технологическая карта составляется на один или два семестра, это зависит от продолжительности курса и форм контроля по окончании семестра (если предусмотрен зачет или экзамен по окончании семестра, то технологическая карта составляется на один семестр). Следует помнить:

0–54 — неудовлетворительно

55–69 — удовлетворительно

70–84 — хорошо

85–100 — отлично

Данная таблица отражена и в экзаменационной ведомости.

- Технологическая карта должна иметь две составляющие: инвариантную и вариативную части.

- В технологической карте необходимо указать минимум и максимум баллов, которые может получить студент за выполнение того или иного вида работы. Количество аттестационных мероприятий определяет сам преподаватель, а затем это утверждается на заседании кафедры.

- Инвариантная часть должна оцениваться строго в 85 баллов.

- Вариативная часть должна оцениваться в 15 баллов.

- Инвариантная часть может включать все виды контроля (включая зачет и экзамен), исключая *посещение*. Если речь идет о лекционных и практических занятиях, которые ведут разные преподаватели, то в технологической карте можно учесть посещение лекционных занятий, но не более 10% от количества часов лекционных занятий (например, если количество часов лекционных занятий 36, то количество баллов за их посещение не может превышать — 4). В данном случае необходимо взаимодействие преподавателя, читающего лекционный курс и преподавателя, ведущего практические занятия. Преподаватель, читающий лекционный курс, должен передать лист посещаемости преподавателю, ведущему практические занятия.

- Вариативная часть составляется в помощь студентам, которые по каким-либо причинам не могли присутствовать на занятиях и выполнять задания инвариантной части, а также для тех, кто хочет повысить свой рейтинг (максимум до 100 баллов).

- Студент может заменить выполнение некоторых заданий инвариантной части на задания вариативной части.

- В технологической карте учитываются и задания для самостоятельной работы.

• Необходимо ознакомить студента с технологической картой в начале семестра, получив подпись студента (если речь идет о большом количестве студентов, то необходимо получить подпись старост групп).

*О. О. Новосельцева*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*O. O. Novoseltseva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН ДИКТАНТА  
КАК ВИД ВНЕАУДИТОРНОЙ НАГРУЗКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
CREATING ONLINE VOCABULARY TEST  
AS PROFESSOR'S OUT OF CLASSROOM WORKLOAD**

**Abstract.** The paper presents findings of research into professor's workload requiring creating online vocabulary tests in Moodle.

В апреле 2017 года преподаватели Института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена прошли подготовку по направлению «Проектирование и организация учебного процесса в электронной информационно-образовательной среде вуза». Предполагается, что они создадут электронные учебные курсы (ЭУК) в системе Moodle по всем дисциплинам, входящим в их учебную нагрузку. Осенью 2017 года прошла проверка ЭУК, при которой, в частности, изучалось содержание курса: наличие технологической карты, заполненных разделов курса с заданиями для текущего контроля и самостоятельной работы.

Одним из заданий для организации самостоятельной работы при изучении иностранных языков в системе Moodle является вид деятельности, называемый «Тест» или в другой терминологии онлайн диктант. В технологии создания теста можно выделить 4 этапа:

- создание глоссария теста,
- настройка параметров теста,
- создание банка вопросов теста,
- редактирование банка вопросов теста.

Технология работы с глоссариями, параметрами теста, банком вопросов описана в Руководстве пользователя, разработанном сотрудниками Управления информатизации РГПУ им. А. И. Герцена, см. <https://moodle.herzen.spb.ru/file.php/1/Moodle%20-%20Руководство%20преподавателя.pdf> Объектом моего интереса явился объем работы, выполняемый преподавателем при создании теста.

Глоссарий так же, как и тест является одним из видов деятельности в Moodle, поэтому его можно использовать как задание студентам в рам-

ках их самостоятельной работы. В этом случае преподавателю требуется проверить соответствие слов, добавленных к глоссарию, критериям, сформулированным в описании глоссария. Время, требующееся для выполнения этого этапа, сложно объективно измерить. Оно зависит от количества исправлений или комментариев, вносимых преподавателем. Так же трудно объективно измерить время, затрачиваемое на настройку параметров теста и редактирование вопросов теста для исправления обнаруженных в банке вопросов опечаток, ошибок и недочетов. Для этого требуется проведение отдельных экспериментов. В связи с этим объект исследования был ограничен временем, требуемым для создания банка вопросов теста, поскольку в банке вопросов отражается время создания каждого вопроса.

Были изучены временные параметры создания 30 банков вопросов, сформированных на основе глоссариев по фонетическим, грамматическим и разговорным темам. Общее количество вопросов, добавленных в них составило 1026, то есть в среднем 34 вопроса в одном банке. В целом, на создание этих банков было затрачено 1353 минуты или 22,55 часа, а среднестатистическое время, требуемое на составление одного банка из 34 вопросов, составило 44,8 минуты.

В ходе обучения словарные диктанты предлагаются мной примерно раз в две недели. Следовательно, для курса обучения бакалавров по второму иностранному языку (английскому), который, например, согласно учебному плану код 1Б-3474/15 выделяет на теоретическое обучение  $99\frac{2}{3}$  недели, требуется создать около 50 банков вопросов. На это в среднем может потребоваться 2241,8 минут или 37,4 часа.

В системе курсов, применяемых в ЦДПО РГПУ им. А. И. Герцена в настоящее время, каждый преподаватель заполняет содержание своего курса, которое должно соответствовать Рабочей программе дисциплины. В связи с этим возникает ситуация, когда несколько преподавателей должны создать банки вопросов по одинаковой теме, что является нерациональным использованием временных ресурсов. Для оптимизации использования ресурсов необходимо решить две задачи:

- 1) организовать депозитарии глоссариев и тестов по темам и
- 2) обеспечить маркировку авторства тестов, поскольку это существенно для оценки нагрузки, выполняемой конкретным преподавателем.

Депозитарии глоссариев и тестов можно создать в депозитарии курсов moodle.net (см. <https://moodle.net/>), в Репозитории открытых образовательных ресурсов РГПУ им. А. И. Герцена (см. <http://dlc.herzen.spb.ru/ACContent/home/index.php>), в облачном хранилище любого почтового провайдера или социальной сети.

Более сложной задачей является оформление авторства тестов и учет времени на их создание при формировании нагрузки преподавателей.

Одним из решений этой задачи могло бы стать автоматизированное конвертирование глоссария в банк вопросов теста. В данном случае авторство теста перестало бы быть актуальным, поскольку этот самый трудоемкий из этапов создания онлайн диктантов был бы автоматизирован.

*Н. А. Осмак*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*N. A. Osmak*

*Herzen State Pedagogical University  
of Russia*

**О МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ  
ON MODULE SYSTEM OF METASUBJECT FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
IN PRE-PROFILE TRAINING AND PROFESSIONAL ORIENTATION**

**Abstract.** The article presents the system of modules which are based on the principles of metasubject approach in foreign language teaching, depend on the age of pupils, and provide pre-profile training as well as professional orientation due to their content.

В современном обществе все чаще осознается необходимость создания качественно иного подхода к предпрофильной подготовке учащихся школ и их профессиональной ориентации, поскольку после получения аттестата о полном среднем образовании многие выпускники не имеют четкого представления о том, чем бы они хотели заниматься. Поступление в университет тоже не всегда решает данную проблему. И, как результат, рынок труда оказывается перенасыщен невостребованными работниками. Более того, в настоящее время появляется все больше профессий, которым не обучают ни в одном высшем учебном заведении. Выпускник сталкивается с необходимостью самостоятельно осваивать новые знания и получать дополнительную квалификацию. Зачастую это вызывает определенные сложности, поскольку долгое время система образования была построена на принципе «передачи знания» от более опытного (учителя) менее опытному (ученику).

Неслучайно одним из принципов нового Федерального образовательного стандарта является «образование на протяжении всей жизни». Миссия школы при этом заключается в формировании у учащихся универсальных учебных действий, обеспечивающих самостоятельное освоение новых знаний, умений и навыков. Это становится возможным благо-

даря заложенному во ФГОС метапредметному подходу в преподавании, который обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира. В частности, представляет интерес разработанная А. В. Хуторским методика эвристического обучения, в рамках которой знания не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности учащегося, а метапредметное содержание образования и метапредметная деятельность ученика связаны с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью. Подобный подход ориентирован на познание учениками сути фундаментальных образовательных объектов, которые наличествуют в любом учебном предмете, и соотнесение их с реальностью, а, значит, и с будущей профессией.

Однако одного достижения метапредметных результатов недостаточно для формирования представления о возможностях профессиональной деятельности.

По-прежнему трудно переоценить роль иностранного языка в современном обществе, в том числе и на рынке труда. В настоящее время владение по крайней мере одним иностранным языком является не уникальным достоинством, а необходимым условием для реализации профессиональной деятельности. За рубежом и в отечественной педагогике все чаще признается, что иностранный язык должен изучаться не как цель, а как некий инструмент дальнейшей деятельности, как профессиональной, так и при необходимости учебной.

Для того, чтобы учащиеся после окончания школы имели комплексное представление о существующих путях дальнейшего профессионального развития, необходимо создание приближенных к действительности профильных (а в дальнейшем и профессиональных) ситуаций с использованием иностранного языка как инструмента формирования универсальных учебных действий. При этом модульная система подобного метапредметного преподавания иностранных языков, благодаря своей вариативности, позволит органично внедрить ее в образовательную систему школы как часть предпрофильной подготовки и профессиональной ориентации учащихся.

При этом важно отметить, что внедрение данной модульной системы необходимо с самого раннего образовательного этапа — начальной школы, поскольку именно в этот период закладываются базовые универсальные учебные действия и представления ребенка, формируется общее представление о принципах образовательного процесса, иными словами, ученик подготавливается к дальнейшей предпрофильной деятельности.

Целесообразно говорить о выделении четырех модулей, учитывающих возрастную категорию учащихся и отличающихся как по наполнению, так и по формату проводимых занятий:

- 1) модуль «Начальный» (начальная школа);
- 2) модуль «Базовый» (5,6,7 классы);
- 3) модуль «Средний» (8,9 классы);
- 4) модуль «Профильный» (10,11 классы).

*Е. С. Патарага*

*«Военный учебно-научный центр Военно-Морского Флота  
«Военно-морская академия имени Адмирала Флота  
Советского Союза Н. Г. Кузнецова»*

*E. S. Pataraya*

*The Military Educational-and-Scientific Centre  
of the Navy “Naval Academy named after Admiral  
of the fleet of the Soviet Union N. G. Kuznetsov”*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** The use of multimedia presentations in teaching foreign languages evokes motivation of learners and makes learning process more resultative and successful.

Активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс стало неотъемлемым требованием сегодняшнего дня и залогом повышения качества образования. Новые информационные технологии должны органично вовлекаться в учебный процесс и способствовать повышению его эффективности. Использование мультимедийных технологий при обучении иностранному языку демонстрирует новый современный подход, так как позволяет не только значительно повысить мотивацию обучаемых, но и создать благоприятную эмоциональную атмосферу для моделирования ситуаций реальной коммуникации и вовлечения в процесс общения на иностранном языке.

Использование мультимедийных презентаций предоставляет огромные возможности для повышения эффективности каждого конкретного занятия и процесса обучения в целом, так как способствует главному: повышает мотивацию к изучению предмета, следовательно, нацеливает обучаемых на владение иностранным языком на качественно новом уровне. Кроме повышения мотивации, внедрение мультимедийных пре-

зентаций позволяет значительно рациональнее организовать саму структуру занятия, а реализация принципа наглядности помогает постоянно поддерживать внимание аудитории на высоком уровне. Информация, представленная на электронных носителях в виде мультимедийной презентации, усваивается человеческим мозгом значительно легче, так как по статистике для более 80% людей ведущим каналом восприятия информации является именно зрительный. Демонстрация видеосюжетов, иллюстраций, тематических картинок облегчает процесс восприятия, активизирует непроизвольное внимание аудитории, помогает более быстро усвоению информации и делает урок насыщенным и интересным. Учебный материал воспринимается не как скучная рутина, а как нечто интересное, познавательное и привлекательное. Все эти факторы способствуют активизации процессов восприятия, осмысления и запоминания материала, экономии учебного времени, что обеспечивает оптимизацию процесса обучения.

При создании мультимедийной презентации необходимо следовать нескольким основным принципам графического дизайна. Важной проблемой является общее оформление всей презентации и каждого слайда в отдельности. Необходимо использовать известные законы восприятия и удобочитаемости. Внешняя сторона не должна превалировать и отвлекать внимания от содержательной стороны. Излишне красочное оформление слайдов и злоупотребление спецэффектами значительно снижает эффективность восприятия учебного материала. Вместо привлечения внимания обучаемых и пробуждения интереса к учебе подсознательно возникнет реакция неприятия и отторжения преподносимой информации. Баланс между подаваемым материалом и сопровождающими его эффектами должен соблюдаться неукоснительно. Данное правило справедливо для всех видов мультимедийных презентаций вообще, но особенно важное значение оно имеет для обучающих презентаций. На начальном этапе создания мультимедийной обучающей презентации следует создать сценарий, разработать дизайн презентации, подготовить медиаматериал и фон музыкального сопровождения. При разработке схемы сценария и составлении текстового сопровождения к мультимедийной презентации необходимо руководствоваться следующими принципами:

- Принципом краткости, доступности и композиционной целостности: (продолжительность презентации со сценарием должна составлять не более 20–30 минут; презентации оптимально состоит из примерно 15–25 слайдов;
- Принципом информативности: (нужно уметь вместить максимум информации при минимуме текстового наполнения);

- Принципом «трёх» (не рекомендуется использовать более 3-х цветов в теле слайда и более 3-х различных размеров шрифта в основном тексте страницы: главный заголовок, подзаголовок, содержание).

Мультимедийные презентации при обучении иностранным языкам могут применяться очень широко: при введении нового материала, на этапах закрепления, тренировки и активизации вновь введённого материала, при систематизации и на этапе контроля. Формы использования мультимедийных презентаций (или даже отдельных слайдов) при обучении иностранным языкам зависят целиком и полностью от целей, задач и содержания урока. Критерием оценивания качества мультимедийных презентаций должна являться их методическая эффективность.

*М. С. Перевёрткина, Е. Ю. Власова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*M. S. Perevertkina, E. Y. Vlasova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛИ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ  
«МЕТАПЛАН» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ  
В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**THE USE OF BUSINESS COMMUNICATION MIODEL "METAPLAN"  
IN TEACHING ORAL COMMUNICATION IN HIGH SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the description of a business communication model "Metaplan", which can be used in teaching oral communication in high school. Attention is drawn to the stages and procedures that should be conducted in the classroom when using the model.

На современном этапе одним из актуальных вопросов методики обучения иностранным языкам является оптимизация процесса обучения устно-речевому общению, для чего в учебном процессе активное пространство получают приемы, методы и модели из других областей научного знания, в частности из бизнес-среды. Такая интеграция представляется оправданной в условиях реализации, в соответствии с требованиями ФГОС, модели профильного обучения в старших классах.

Профильное обучение позволяет учитывать способности, интересы и склонности учащихся, а также создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными намерениями и подготавливать их к осознанному и ответственному выбору сферы будущей профессиональной деятельности. Для учащихся старших классов экономического, социально-экономического и социально-гумани-



тарного профилей особую актуальность будет представлять использование в учебном процессе в целом и в практике обучения иностранным языкам в частности методов и моделей бизнес-коммуникации, что позволит обеспечить активизацию межпредметных связей, комплексность в изучении дисциплин общественно-гуманитарного цикла, интерактивность и индивидуализацию. Одной из таких успешно интегрируемых моделей бизнес-коммуникации является «Метаплан», позволяющий придать большую практикоориентированность обучению устно-речевому общению, средствами иностранного языка познакомить учащихся с экономической сферой. Основу модели «Метаплан» составляют приёмы визуализации, интерактивные приёмы и приёмы драматизации, при этом работа на уроке разделена на несколько этапов.

В первую очередь учащимся предъявляется аудио или видеотекст на экономическую тему, например, описывающий экономические потери компании или сокращение рабочих мест. Используя карточки, учащиеся записывают возможные причины возникших у компании проблем, таким образом, совершенствуются умения в аудировании и обеспечивается контроль понимания прослушанного текста. Затем, разделившись на группы, учащиеся объединяют карточки в кластеры, рассуждая о принципах их объединения. В основе данной деятельности лежит приём коллажирования, а получившиеся коллажи должны быть представлены другим группам, что позволяет развивать умения в монологе-описании.

На втором этапе работы учащиеся в группах обсуждают возможные пути решения возникших у компании экономических проблем. Данный вид деятельности сходен с «мозговым штурмом», но отличается временной ограниченностью речи каждого учащегося, а также наличием «красной карточки», которая позволяет возразить говорящему и выразить своё несогласие, и «жёлтой карточки», позволяющей задать уточняющий вопрос. Так, у учащихся формируются элементарные дискуссионные умения, совершенствуются их умения в диалогической речи.

На завершающем этапе работы учащимся предлагается принять участие в панельной дискуссии, играя роль представителей компании, сотрудников, бизнес-партнеров и т. д. В основе данного этапа лежат приёмы драматизации, позволяющие совершенствовать умения учащихся в монологической (монологе — повествовании) и диалогической речи (диалоге — обмене мнениями). Анализ и обсуждение каждой бизнес — ситуации может завершаться прослушиванием аудиотекста или просмотром видео, содержащего описание решения, принятого в реальности компаний, проблемы которой были проанализированы.

Таким образом, использование модели бизнес — коммуникации «Метаплан» позволяет организовать устно-речевое общение на иностранном

языке, включающее обмен информацией, выработку единой стратегии, восприятие и понимание другого человека. Отметим, что данная модель обеспечивает взаимодействие двух видов речевой деятельности — говорения и аудирования, и, таким образом, достигается комплексность в обучении устной речи. Кроме того, модель «Метаплан» позволяет сделать групповое обсуждение ситуации более эффективным за счёт сокращения временных затрат и вовлечения всех учащихся в процесс общения.

*М. С. Перевёрткина, Т. Н. Воловатова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*M. S. Perevertkina, T. N. Volovatova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **ИНФОГРАФИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ INFOGRAPHICS AS AN INNOVATIVE TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** The article studies the features of infographics, which is an effective tool for the development of students' communicative competence. The potential of infographics and its application to foreign language teaching is demonstrated.

В настоящее время во многих мировых образовательных системах получила распространение концепция ключевых компетенций, призванная повысить качество подготовки специалистов, при этом общепризнанным является тот факт, что вне зависимости от сферы будущей профессиональной деятельности, специалисты должны обладать способностью эффективно обрабатывать информационный контент, преобразовывать содержание прочитанного или услышанного в абстрактные концепты и генерировать данные с использованием современных медийных средств, различных инструментов и технологий. Одним из таких инструментов, позволяющих эффективно обрабатывать потоки информации, лаконично и образно представлять содержание, является инфографика, появившаяся в сфере маркетинга и рекламы и востребованная в настоящее время не только в мультимедийном пространстве, но и в сфере образования. В этой связи актуальным представляется рассмотреть инфографику как инновационный и эффективный инструмент обучения иностранным языкам в условиях реализации компетентностного подхода.

Инфографика является синтетической формой организации и визуализации информации, которая включает поясняющие визуальные элементы и текст, и может применяться при обучении иностранным языкам

для анализа, демонстрации взаимосвязей, корреляции и оптимизации процесса освоения информационного материала. Визуализация сложной для восприятия учебной информации, её содержательное, чётко структурированное и эстетически привлекательное представление становится с каждым днем всё более востребованным в условиях информатизации российского образования и развития способностей учителя создавать и применять в практике обучения визуальные ресурсы. Эффективность применения инфографики в практике обучения иностранным языкам несомненна и заключается в том, что элементы в виде графических объектов (диаграмм, карт, коллажей, лент времени) могут служить опорой для восприятия учебного материала и дальнейшей активизации его в речи. Кроме того, использование инфографики отвечает потребностям современных визуально-ориентированных школьников, позволяет активизировать их мыслительную и познавательную деятельность.

Необходимо отметить такое важное свойство инфографики как универсальность её применения при формировании и совершенствовании различных компонентов иноязычной коммуникативной компетентности школьников. Каждый блок инфографики может быть соотнесен с определенным лексико-грамматическим материалом, что позволяет формировать и совершенствовать лексические и грамматические навыки учащихся как важнейший компонент экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности и, таким образом, помогает развивать языковую компетенцию школьников. Развитию речевой компетенции способствует использование инфографики, содержащей зрительные образы и фактологическую информацию, в качестве опоры при восприятии текста в процессе аудирования и чтения, а также при построении учащимися собственных монологических высказываний и взаимодействии с партнером в диалогической речи. Инфографика также является эффективным инструментом для обучения письменной речи, позволяя на основе сжатого и аннотированного контента сформировать умения учащихся в расширении заложенной в инфографику информации. В процессе иноязычного общения необходимо уметь пользоваться знаниями о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка. Социокультурные знания, сообщаемые учащимся в форме инфографики, позволяют формировать их личностное отношение к фактам иноязычной культуры и развивать социокультурную компетенцию. Изучая образцы инфографики, учащиеся овладевают способностью самостоятельно осваивать материал, излагать его в доступной образной форме, в том числе с использованием информационных технологий, что развивает их учебно-познавательную компетенцию.

В заключение следует отметить, что в современных условиях обучения иностранным языкам инфографика является эффективным инструментом формирования иноязычной коммуникативной компетентности школьников, а качественные образцы инфографики формируют пространственный/визуальный интеллект учащихся и развивают их способность мыслить системно, критически оценивать и интерпретировать информацию.

*О. Г. Плехова*

*Гимназия № 32, Санкт-Петербург*

*O. G. Plekhova*

*Gymnasium № 32, St. Petersburg*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ  
ИСТОРИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ  
THE USE OF PRIMARY SOURCES IN TEACHING ENGLISH  
HISTORICAL DISCOURSE TO SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** The article addresses the issue of using authentic texts when teaching English historical discourse to senior secondary school students and suggests possible ways of enhancing students' communicative competence and their national and cultural identity by studying anglo-saxon texts describing peoples of Rus.

При обучении англоязычному историческому дискурсу первостепенное значение имеет текстовый компонент содержания обучения. Особый интерес представляют англоязычные первоисточники, в которых упоминается Русь, проживавшие на ней народы и описываются взаимоотношения с ними. Изучение первоисточников способствует усилению интереса учащихся к изучению истории России, языка, литературы и является важным компонентом духовного развития учащихся.

Ряд средневековых английских источников, содержащих сведения о народах Руси был создан на протяжении IX-XIII веков. Эти памятники, как правило, современны событиям, о которых они повествуют, и отличаются жанровым разнообразием, включая в себя хроники, трактаты и жития, философские сочинения и произведения кургузной литературы, отчеты о путешествиях.

Упоминания о Руси в англоязычных текстах среднеанглийского периода (напр., «Орозий короля Альфреда») используются при обучении англоязычному историческому дискурсу.

Источники XII-XIII вв. содержат сведения о торговых и политических отношениях между Русью и другими европейскими странами. Сведения памятников XIII в. («Императорские досуги» Гервазия Тильберийского, «О свойствах вещей» Бартоломея Английского и «Великое сочинение»

Роджера Бэкона) становятся более развернутыми, обнаруживая неослабевающий интерес авторов к удаленной от берегов Англии «Руссии», или «Рутении» (под этими названиями выступает Древняя Русь в английских источниках XIII в.).

Рассмотрим некоторые возможности обучения англоязычному историческому дискурсу с опорой на аутентичный текст поэмы Лайамона «Брут, или Хроника Британии» (XIII в.). В процессе обучения англоязычному историческому дискурсу фрагмент поэмы используется на языке оригинала (среднеанглийском), а также в переводе на современный английский язык.

В поэме, наряду с другими европейскими королями, упоминаются «король Руси» и «король Артур», обладающие статусом исторемы — единицы исторического дискурса, и актуализирующие исторический контекст времен английского короля Артура.

Знакомство с аутентичным текстом начинается с визуального сравнения текста на среднеанглийском языке с современным английским языком. Учащиеся могут проследить, как менялся английский язык с точки зрения графики, лексики, синтаксического строя.

При работе с текстом учащимся предлагается ответить на вопросы о том, какой исторический период описывается в тексте поэмы, какие социальные сословия называются, какие государства упоминаются. Важно обратить внимание обучающихся на положение Руси в описываемый исторический период: в тексте первоисточника необходимо найти факты, свидетельствующие о том, что другими государствами Русь расценивалась как влиятельное государство, с которым важно было поддерживать дружественные контакты и отношения сотрудничества.

Помимо работы с текстовой информацией, ряд заданий нацелен на актуализацию представлений об описываемом историческом периоде за счет привлечения экстралингвистического контекста. У обучающихся можно спросить, к какому историческому периоду относится правление короля Артура, кто правил в это время на Руси. При необходимости для получения исторической справки обучающиеся могут обратиться к различным ресурсам, включая учебные пособия и Интернет-ресурсы как на родном, так и на иностранном языках.

Опора на тексты первоисточников при обучении английскому языку открывает интересные возможности работы с языковым материалом, который является основой обучения старшеклассников англоязычному дискурсу на историческую тематику. Аутентичный материал первоисточников способствует формированию умений критического историковедческого анализа текста, национального самосознания, повышает мотивацию обучающихся, расширяет их кругозор.

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ MOODLE  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ  
ON THE USING OF MOODLE SYSTEM IN TEACHING PROCESS**

**Abstract.** The article views innovative teaching methods using Moodle system in foreign language lessons. The author emphasizes the importance of Internet resources introduced into the education process for effective training of the students.

Стремительный процесс развития информационных технологий открыл перед человечеством новые возможности, в том числе и в педагогической области. Наибольшую актуальность имеют инновации в сфере высшего образования, направленные на формирование личности профессионала, его способности к научно-технической и инновационной деятельности, на обновление содержания образовательного процесса, а также на приоритет самообучения. Это означает, что перед преподавателями высших учебных заведений встает задача эффективной и оптимальной организации самостоятельной работы, а также управления ею. В СЗГМУ им. И. И. Мечникова на кафедре иностранных языков эту задачу решают посредством системы МОДУС (Moodle)

Система обучения Moodle предназначена для организации обучения с использованием технологий Интернет. Она обеспечивает многообразие процедур обучения. Подобная система пригодна как для аудиторных, так и для внеаудиторных занятий, поскольку модульная структура системы обеспечивает для преподавателей и студентов простоту ее использования. Если раньше дополнительными инструментами преподавателя были плакаты, слайды, видеоматериалы, то в настоящее время они с успехом заменены на использование компьютерной техники.

В структуру Moodle включены различные средства тестового контроля знаний учащихся. Это позволяет оптимизировать контролирующую деятельность преподавателей. Система дает возможность создавать тесты с разными типами заданий, шаблоны контрольных материалов, при этом задания можно импортировать из других тестов, имеется функция управления временем выполнения работ. Преподаватель получает отчет о датах и количестве попыток выполнения заданий и может своевременно обратить внимание студентов на материал, который ими не освоен.

В процессе использования Moodle методическая работа по иностранным языкам профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков СЗГМУ им. И. И. Мечникова направлена на разработ-

ку учебно-методических материалов в электронном виде; на создание методических рекомендаций к практическим занятиям и на составление текущих и контрольных тестов, а также размещение на данной платформе аудио и видеоматериалов. Все это способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Таким образом, внедрение системы обучения Moodle расширяет диапазон видов деятельности, применяемых на занятиях по иностранным языкам, в следствии чего, качество учебного процесса и профессиональной подготовки специалистов улучшается.

*Ю. А. Рачина*

*РГПУ имени А. И. Герцена*

*Y. A. Rachina*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

### **О ЗНАЧИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СКОРОЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМОВ ON THE IMPORTANCE OF IMPROVING THE METHODS OF TEACHING SPEED READING IN A FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF TECHNICAL SCHOOLS**

**Abstract.** This article studies the possibility of increasing the effectiveness of teaching foreign languages by introducing the elements of speed reading in the course within the framework of post-secondary education. The benefits of this method are described.

Одной из основных тенденций современного образования является повышение его качества. Как отмечено в законе «Об образовании», качество образования — это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, оказывающие влияние на процесс социализации человека. Образовательные программы СПО и ВО предусматривают изучение дисциплины «Иностранный язык» с целью формирования/ совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Однако, являясь единственным гуманитарным учебным курсом в рамках получения технического среднего профессионального образования, «Иностранный язык» оказывает непосредственное влияние на формирование механизмов профессиональной социализации личности обучающегося. В настоящее время наблюдается отрицательная тенденция в российских техникумах и вузах: на занятиях английского языка технике чтения уделяется мало внимания. В основном, изучается лексико-грамматическая составляющая, страноведение и основы переводоведения. Представляется необходимым видоизменить способы подачи учебного материала, сделав акцент на совершенствовании скорости чтения при работе с иноязычными текстами, при этом содержательная

составляющая дисциплины «Иностранный язык», утвержденная в рабочей программе, не будет подвержена изменениям. В частности, для этого могут быть использованы таблицы немецкого психотерапевта Вальтера Шульте, которые используются во всех методиках обучения скорочтению как тренажеры по комплексной тренировке внимания и периферического зрения. Согласно правилам работы с таблицами Шульте, на 25 ячеек отводится 25 секунд. Работа с таблицами начинается с выборки цифровой информации, однако впоследствии ячейки могут быть заполнены иноязычными лексическими единицами или изображениями, которые необходимо найти под диктовку, осуществляемую на иностранном языке, что будет способствовать увеличению скорости чтения при освоении лексики (как повседневной, так и профессионально-ориентированной). Обучение скорочтению может осуществляться за счет адаптации упражнений по скорочтению при работе с иноязычными текстами любого уровня сложности. Таким образом будет проводиться работа по развитию центрального и периферического зрения, памяти, восприятия текста, навыка скорочтения. Увеличение количества заданий, направленных на совершенствование скорости чтения будет способствовать устранению регрессии глаз, внутреннего проговаривания, расширит малое поле зрения.

Обучение технике скорочтения на иностранном языке параллельно окажет влияние на формирование навыка скорочтения на родном языке. Обучающиеся технических профилей способны продуктивно работать по алгоритмам скорочтения. Знание таких алгоритмов позволит в дальнейшем самостоятельно осваивать текстовую информацию любого уровня сложности как на родном, так и на изучаемом иностранном языке.

*Т. П. Резник*

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

*T. P. Reznik*

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**ВОЗМОЖНОСТИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
В КОМПЛЕКСНОМ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
PRACTICAL SUBJECT-STUDIES IN DEVELOPING INTEGRATED COMPETENCES  
OF INTENDING LANGUAGE TEACHERS**

**Abstract.** Practical subject-studies courses for intending language teachers may contribute to the development of both communicative and professional competences of future foreign language teachers.

Современный этап модернизации Российской системы высшего образования создает инновационные условия для функционирования всех составляющих этой системы, в том числе и содержания. Освоение про-



граммы вузовской подготовки будущего педагога есть путь к формированию предписанного стандартом комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Понятие компетенции как результата обучения в вузе имеет общепринятую структуру, состоящую из знаний, навыков, умений и готовности к профессиональной деятельности. В тоже время оно сущностно имеет холистический характер: уровень ее сформированности зависит от готовности обучающегося к профессиональной деятельности, личностного принятия своей профессии, от наличия собственного творческого и ответственного отношения к ней.

Достигнуть этот холистический характер всех групп компетенций студентов представляется возможным посредством их комплексного формирования в процессе преподавания дисциплин профессиональной подготовки, а также посредством их комплексной проверки в период государственной итоговой аттестации (ГИА). Так, действующим федеральным образовательным стандартом высшего образования в период ГИА предписано требование оценки сформированности всех компетенции по направлению подготовки. Именно поэтому актуальны комплексные междисциплинарные экзамены, где испытания имеют формат кейс-стади.

Тем не менее, существуют недостаточно освоенные на практике и недостаточно осмысленные в теории возможности комплексного формирования компетенций в процессе всего обучения, начиная с общепрофессиональных дисциплин. Так, в содержание дисциплин профессиональной направленности в языковых вузах необходимо включать не только формирование иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК), но и предусматривать такие виды работы, которые позволяют студентам приобрести опыт квазипрофессиональной — квазипедагогической — деятельности. В таких условиях происходит осознание собственного процесса овладения ИКК, развитие педагогической ориентировки ума, то есть представлений о закономерностях становления элементов ИКК.

Примером дисциплины профессиональной подготовки учителей иностранного языка является «Ситуативная грамматика иностранного языка». Цель этой дисциплины — формирование представлений о сущности и возможностях грамматических явлений в коммуникативных ситуациях и обеспечение опыта коммуникативно-ориентированного овладения грамматическими механизмами, наряду с созданием основы для самостоятельной, систематизированной и коммуникативно направленной работы над языком. Для решения задач данной дисциплины студенты, помимо выполнения цикла упражнений, направленного на формирование грамма-

тического навыка, овладевают общеучебными умениями: критическое прочтение грамматических источников, создание индивидуального грамматического глоссария по теме, составление опорных схем и таблиц, умение участвовать в грамматическом дискурсе (объяснять и комментировать грамматические явления), разработка и применение индивидуальной схемы оценивания учебных заданий разного уровня — от языковых до речевых.

В заключении отметим, что нынешние инновационные условия в системе высшего образования способствуют актуализации возможностей дисциплин профессиональной подготовки в комплексном формировании компетенций будущих учителей иностранного языка.

*И. А. Семихина, Г. И. Перельман*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*I. A. Semikhina, G. I. Perelman*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ПО ЭКОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ECOLOGICAL ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF INTENSIFYING THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION**

**Abstract.** The paper is devoted to ecological role-playing games as a means of intensifying the process of teaching foreign language communication. The article deals with the goals, principles, components, and forms of these games and provides some examples.

Каждый человек в обществе постоянно играет множество социальных ролей, даже не задумываясь, а это способствует контактам с окружающими людьми. Современные философы относят игру к одному из основных феноменов человеческого существования.

Как метод общения игра используется с древности для передачи опыта, а также является средством воспитания и обучения, особым образом учитывающим механизмы усвоения человеком знаний и формирования умений. Такие игры называются педагогическими, а группы методов и приемов, организующих педагогический процесс, — игровыми педагогическими технологиями.

Дидактическая цель ставится в форме игровой задачи (учебный материал — содержание), учебная деятельность подчиняется правилам игры, в нее вводится элемент соревнования, выполнение заданий дает игровой результат — «коллективный продукт».

Ролевые игры предполагают разыгрывание ситуаций в сфере повседневного общения с учетом коммуникативного принципа. Согласно теории речевой деятельности надо стимулировать речевой поступок, моделируя общение в рамках ролевой игры. Играющий должен быть заинтересован игрой. В игре совершаются лишь те действия, цели которых по их собственному содержанию важны для индивида. Именно в учебно-ролевой игре у участника создается мотив, суть которого — успешно исполнить взятую на себя роль. Ролевая игра содержит по своей структуре следующие единицы: воображаемая ситуация; роль и реализующие ее игровые действия. Игра также содержит такие компоненты, как сюжет и содержание.

Цель использования ролевой игры — формирование у обучающихся прочных аспектных навыков и умений неподготовленного (спонтанно возникающего в обстановке игры) иноязычного общения как на профессиональном, так и на повседневном уровне. Игра должна быть сложной, интересной, проблемной. Во время обучения (игры) используются основные формы работы: решение проблемных ситуаций, мыслительных задач, драматизация микро- и макроситуаций. В игре проявляются личностные черты и особенности темперамента. Все игровые ситуации являются, с одной стороны, эффективной формой обучения, а с другой — постоянной формой неформального контроля, включающей механизмы обратной связи.

Эффективность обучения достигается за счет коллективного обучения, создания «управляемого эмоционального напряжения» и распределения ролей.

В качестве примера можно привести игру «Алиби» по теме «Заповедник». Человеку предъявлено обвинение: он охотился в лесу; срубил несколько деревьев, сделал из веток шалаш, развел костер. Огонь повредил стволы двух деревьев и муравейник, который находился под одним из деревьев. Егерь и члены партии зеленых, которые осуществляют надзор за этим заповедником, нашли этого человека спящим в шалаше.

Однако он утверждает, что лишь случайно забрел ночью на эту территорию и, увидев шалаш, уснул в нем, не зная, что находится в заповеднике. Защита опирается на показания свидетеля, который удил рыбу недалеко от обвиняемого.

Поочередно в помещении, где проходит слушание дела, вводят обвиняемого и главного свидетеля защиты. Присяжные обращаются к ним с одинаковыми вопросами, например:

а) Какие деревья и какие кустарники росли на берегу реки в том месте, где Вы ловили рыбу?

б) Заметили ли Вы на берегу реки следы человеческой деятельности или человеческого пребывания? Что именно?

в) Слышали ли Вы выстрел, прозвучавший со стороны заповедника? И т. д.

Обоим участникам задаются одни и те же вопросы. Второй отвечающий не слышит, что ответил первый. В том случае, если ответы обвиняемого и свидетеля совпадают, обвинения снимаются.

Эта игра позволяет многократно повторить «изучаемые» слова по теме, отработать необходимые грамматические конструкции. Содержание игры и, соответственно, лексическое наполнение, может варьироваться — нарушитель может оказаться на берегу озера или в городской среде.

В процессе игр по экологии осуществляется экологическое образование взрослых. Целесообразно проводить рекомендуемые игры в вузах, а также в различных формах повышения квалификации учителей иностранного языка и биологии.

*О. И. Трубицина, Д. С. Вольнова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*O. I. Trubitsina, D. S. Volnova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **МНЕМОТЕХНИКА**

### **КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

### **MNEMONICS AS A TECHNIQUE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** Mnemonics as an educational technique allows to develop imagination, perception, different types of memory, to activate verbal and cogitative activity of students, and it contributes not only to effective mastering of foreign vocabulary, but also to the development of communicative competence in foreign languages.

В настоящее время в условиях глобализации, укрепления «диалога культур», создания единого образовательного пространства необходимость в знании иностранных языков особенно актуальна. Владение хотя бы одним иностранным языком расширяет границы общения и возможностей человека, оказывает влияние на качество его образования и открывает доступ к более престижной высокооплачиваемой работе. Немаловажную роль в овладении иностранным языком является запоминание лексических единиц, что представляет определенную сложность для обучающихся.

Эффективно решить данную проблему может технология мнемотехники, то есть совокупность приемов, облегчающих и обеспечивающих

эффективность запоминания, сохранения и воспроизведения информации, а также увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Доказано, что слова, подкрепленные ассоциацией, наглядностью или образом, запоминаются лучше. Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимыми приемами/методами запоминания иноязычной лексики являются:

— *метод фонетических или звуковых ассоциаций* (предполагает нахождение в родном языке слов, похожих по звучанию с иноязычным словом);

— *рифмизация* (основана на подборке рифмовки для активизации в памяти нужного иностранного слова, созвучного русскому);

— *создание квази-слов* (предполагает подбор слов, которых нет в языке, они придуманы для того, чтобы помочь ученикам запомнить, например, слова-исключения);

— *метод Цицерона/метод мест* (основан на пространственном воображении);

— *прием «Пиктограммы»* (изображение сложных для восприятия слов, фраз в виде легких для запоминания рисунков);

— *создание акронимов и акростихов* (составление сокращенных названий из первых букв слов);

— *прием «медиаазбука»* (на каждую букву алфавита придумывается слово, ассоциирующееся с какой-либо заданной темой);

— *прием символизации* (предполагает запоминание абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения);

— *метод взаимодействия всех ощущений-МВВО* (основан не только на визуализации запоминаемого слова, но и на подключении к запоминанию других органов чувств — слуха, обоняния, осязания и др.).

При использовании мнемонических приемов важно апеллировать к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям, предоставлять им свободу в составлении визуально-логических цепочек для запоминания слов, поскольку такой лично окрашенный материал запоминается прочнее.

Вышесказанное позволяет заключить, что использование приемов мнемотехники в процессе обучения иностранным языкам позволяет развивать образную и ассоциативную, слуховую и зрительную память обучающихся, коммуникативные способности личности, повышать самооценку, общий интеллектуальный уровень, уверенность в своих силах, способствует активизации речемыслительной деятельности и творческого воображения обучающихся, что играет важную роль в овладении иностранным языком в целом и иноязычным словом в частности.

**ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
ADVANTAGES OF USING EDUCATIONAL QUESTS  
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract** An educational quest is an interactive technology that allows to enhance learners' communication in order to cope with problem-solving tasks efficiently. Quest-technology is introduced into the process of teaching foreign languages, and it performs developmental, educational, disciplinary, motivating, stimulating, and cognitive functions and has a number of advantages.

Образовательный квест рассматривается как интерактивная технология, позволяющая активизировать взаимодействие обучающихся с целью продуктивного решения проблемных заданий. Квест-технология внедряется в процесс обучения иностранным языкам и выполняет развивающую, образовательную, воспитательную, мотивирующую, стимулирующую, познавательную функции и обладают рядом преимуществ. Образовательный квест — педагогическая технология, представленная комплексом проблемных заданий, включающая элементы поисковой, игровой, познавательной, проектной деятельности и направленная на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетентности. Анализ практики использования квест-технологии позволяет выделить ее преимущества, основными из которых являются: повышение мотивации к изучению иностранного языка; формирование и развитие универсальных учебных действий; нетрадиционная форма организации образовательной деятельности; развитие аналитических способностей учащихся, использование активных методов обучения; активизация группового/коллективного общения; вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс; «проживание» конкретных проблемных ситуаций; развитие умения работать в коллективе/команде и видеть конечный результат; самостоятельный поиск решения проблем/задач и формирование на этой основе готовности к самообучению и самоорганизации; формирование умения обосновывать свой выбор при определении наиболее рационального варианта решения проблемы; развитие наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого мышления; формирование и развитие умений исследовательской деятельности.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ»  
В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
USING THE LANGUAGE PORTFOLIO TECHNOLOGY IN TRAINING  
THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TO MASTERS  
OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Abstract.** The report proposes a new model of teaching the second foreign language to masters of the pedagogical university on the basis of the language portfolio technology.

Идея использовать проектную технологию «языкового портфолио» при обучении второму иностранному языку магистрантов в рамках дисциплины «Второй иностранный язык в профессиональном общении» (*направление 44.04.01 Педагогическое образование, программа «Иностранные языки в контексте современной культуры»*) родилась в ходе изучения общеевропейских стандартов владения иностранным языком, современных методов и форм обучения, а также в связи с ростом предложений академической мобильности для российских студентов в европейских странах.

Проектная технология «языкового портфолио» является оптимальным вариантом для внедрения в учебный процесс на ступени магистратуры в силу дефицита учебного времени, отводимого на дисциплину, необходимости дифференциации обучения в группе студентов с разноуровневой подготовкой по второму иностранному языку (от «нулевого» уровня до уровня B1), необходимости повышения мотивации студентов, их ответственности за результаты обучения, самостоятельности и автономности, а также для содействия их академической мобильности.

В предлагаемой модели обучения технология «европейского языкового портфолио», традиционно используемая как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося, будет осмыслена по-новому, адаптирована для новых условий обучения и нового контингента (*обучение второму иностранному языку магистрантов языкового педагогического вуза*), получит более широкое использование

(компонент содержания, средство и цель обучения второму иностранному языку; инструмент оценки, самооценки, рефлексии, мотивации, автономности) и новое структурное наполнение (традиционные разделы «языкового портфолио» и специальные проектные портфолио для нашего контингента обучающихся).

«Языковое портфолио», на основе которого планируется вести обучение магистрантов педагогического вуза второму иностранному языку, будет многоцелевым и будет включать:

- «языковой паспорт» студента;
- портфолио достижений студента;
- «рефлексивное» портфолио студента (средства диагностики — шкалы уровня владения вторым иностранным языком, листы самооценки, тесты);

- «учебное» портфолио для студента (аутентичные учебные материалы по всем видам речевой деятельности, отобранные для типичных ситуаций профессионального взаимодействия и академической мобильности, ранжированные в соответствии с уровнем владения вторым иностранным языком; рекомендации для самостоятельной работы над различными аспектами второго иностранного языка);

- «проектное» портфолио студента (тематический глоссарий; портфолио документов, собранных и заполненных под конкретную ситуацию академической мобильности или профессионального взаимодействия в соответствии с уровнем владения магистрантом вторым иностранным языком).

Презентация проекта международного взаимодействия, разработанного магистрантом, может стать одной из форм итоговой аттестации по дисциплине.

Использование новой концепции «языкового портфолио», нового содержания «языкового портфолио» и новой стратегии его применения в процессе освоения магистрантами дисциплины «Второй иностранный язык в профессиональном общении» должно стать

— для преподавателя, выступающего в роли тьютера, стратегией дифференцированного обучения второму иностранному языку с учётом индивидуального языкового опыта студента и поставленного им целей, средством контроля за процессом овладения вторым иностранным языком;

— для студента, выступающего в роли самостоятельного субъекта процесса обучения, средством мотивированного, рефлексивного и автономного овладения вторым иностранным языком.



**РОЛЬ И МЕСТО АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА  
В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ  
ПЕРВОГО КУРСА  
THE ROLE AND PLACE OF AUTHENTIC TEXT IN TEACHING FRENCH  
TO FIRST-YEAR BACHELOR STUDENTS**

**Abstract.** The article aims at studying the problem of using authentic texts in teaching French language in higher educational institution, particularly when training first-year bachelor students. The possible solutions of this problem are provided.

В современной методике обучения иностранным языкам особое место отводится аутентичному тексту, поскольку работа с ним играет ведущую роль в познании культуры страны изучаемого языка, в поддержании интереса, располагает неограниченными возможностями обеспечения взаимосвязи обучения с жизнью. Такие тексты не только демонстрируют сочетаемость изучаемой лексики в контексте, но также предоставляют ситуации для говорения и вызывают потребность высказаться.

Считается, что начинать работу с аутентичными текстами в вузе необходимо с первого курса. Однако при работе с ними следует учитывать определенные трудности, такие как: обилие сложных слов; наличие непривычных значений у знакомых лексических единиц, подлинное значение которых можно выявить, опираясь только на контекст; наличие фразеологических и идиоматических выражений; наличие грамматических средств, обладающих многозначностью и другие. Наряду с лингвистической компетенцией студенты должны владеть лингвострановедческой компетенцией, чтобы избежать неточностей понимания содержания текста, который отражает культуру страны изучаемого язык, как например, отношение поколений между собой, положение детей в семье и т. д.

Проблема применения аутентичных текстов при обучении французскому языку студентов-бакалавров направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», обучающихся по профилям «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык (французский)», связана, в первую очередь с тем, что на данное направление подготовки поступают абитуриенты лишь со знанием одного — английского — языка. В связи с этим студенты первого курса не имеют достаточно сформированных компетенций для работы с аутентичными текстами.

Анализ пособия по французскому языку, по которому занимаются студенты бакалавриата СГУ имени Питири́ма Сорокина на первом курсе (Барышникова Ю. Ю. *Le français* (Французский язык): учебное пособие. 2-е издание, переработанное и дополненное / Ю. Ю. Барышникова, В. М. Гурленов, Е. С. Костромина, Л. С. Мороз. — Сыктывкар: Издательство СГУ им. Питири́ма Сорокина, 2016. — 162 с.) показал, что, оно содержит лишь учебные неаутентичные тексты. Возникает необходимость дополнить их аутентичными, но адаптированными текстами.

Аутентичные тексты при обучении иностранному языку на первом курсе не могут и не должны заменить учебные, однако их применение поможет сформировать у студентов умение понять особую организацию аутентичного текста, постепенно «обходить» трудности при работе с ним, переносить ситуации из аутентичных текстов в учебные, выявлять, анализировать и употреблять лексику с национально-культурным компонентом значения и др.

Таким образом, несмотря на то, что аутентичные тексты на первом курсе вуза чаще всего являются дополнительными или факультативными, а учебные — базовыми, они играют важную роль в процессе обучения иностранному языку.

*В. А. Цыбанёва*  
*ГАУ ДПО «ВГАПО»*  
*V. A. Tsybaneva*

*Volgograd State Academy of Postgraduate Education*

**ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ  
FORMATIVE AND DEVELOPING POTENTIAL  
OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT THE PRESENT STAGE**

**Abstract.** The article states that teaching foreign languages is aimed at the development of both communicative competence and cultural personality. This basic idea of foreign language education is reflected in legal documents.

Иностранный язык является предметом межкультурной образовательной парадигмы и нацелен не только на обогащение человека во многих смыслах и повышение практического эффекта обучения, выражающегося в приобретении новых знаний, но также вносит существенный вклад в формирование человека как личности. Следовательно, ценность иностранного языка как школьного предмета проявляется и в его воспитательном потенциале, направленном на обеспечение становления личности обучаемого, раскрытие его индивидуальных способностей, развитие умственной активности.

На современном этапе развития иноязычного образования успешность воспитательного процесса зависит от нескольких фактов, главными из которых являются: 1) содержание используемых материалов; 2) методическая система обучения и 3) личность учителя и его стиль поведения.

Значимость иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что в ходе обучения изучению подлежат разнообразные темы, затрагивающие всевозможные стороны жизнедеятельности человека. При этом необходимо отметить значительное внимание, которое уделяется «культурообразующему характеру содержания обучения, в котором наряду с ценностями духовной и материальной культуры, культуры семейных отношений и физической культуры, представлены коммуникативные и информационные культуры» (ФГОС ООО [www.edustandart.ru](http://www.edustandart.ru)).

Современные целевые ориентиры системы иноязычного образования в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов предусматривают как подготовку профессионально компетентной личности, так и создание условий для развития «гражданских качеств, активной социальной и духовно-нравственной позиции, чувства патриотизма и способности гармонично развиваться в поликультурном обществе» (там же).

Рассмотрение требования ФГОС для различных ступеней обучения иностранному языку позволило определить основную цель процесса воспитания: формирование и дальнейшее развитие базовой культуры личности, которая представлена совокупностью таких личностных качеств, которые реализуются в когнитивно-познавательном, социально-нравственном, поведенческом и рефлексивно-оценочном компонентах.

Программа начальной и основной школы предусматривает развитие и воспитание основных компонентов базовой культуры с учётом особенностей структурирования учебно-воспитательной работы по иностранному языку, а именно: расширение и детализация содержания способов формирования системы знаний, умений и способов деятельности, формирования гражданской позиции, нравственных качеств и социализации учащихся.

Методы воспитания связаны с содержанием иноязычного образования. Это современные научные и практико-ориентированные методы формирования социально нравственного сознания школьников, методы формирования социально-нравственного опыта в поведении и деятельности, методы стимулирования гражданственно-ориентированного нравственного поведения.

В курсе иностранного языка принципиально важным остается сравнение родной культуры с культурами стран изучаемого языка и другими культурами мира, а именно умение достойно представить родную культуру на иностранном языке, что составляет основу социокультурной компетенции.

*Н. А. Шальнев*

*МАОУ СОШ № 77 имени Героя Советского Союза  
Хомякова Владилена Павловича*

*N. A. Shalnev*

*School No. 77 named after the Hero of the Soviet Union  
Chomyakov Vladilen Pavlovich*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНИКА  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
USING THE ELECTRONIC FORM OF THE TEXTBOOK AT THE LESSONS  
OF THE FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article describes the advantages of using electronic forms of textbooks in teaching foreign languages. The author shows that e-textbooks may be efficiently used in teaching as they represent modern technologies of the digital age.

Цифровые ресурсы XXI века оказывают значительное влияние на оснащение образовательного процесса в школе. В соответствии с требованиями ФГОС, особое внимание сегодня уделяется дистанционному образованию, самостоятельной работе с Интернет-ресурсами, а также использованию электронных форм учебников, включенных в Федеральный перечень Министерства образования и науки Российской Федерации.

Электронные учебники, являясь современным элементом цифровой среды, позволяют решить актуальные задачи системы образования, так как они обладают большим количеством мультимедийных ресурсов (аудиоматериалы, видеоролики, презентации), которые позволяют проводить урок в «онлайн» режиме (учащиеся получают задание и сразу же находят необходимый источник информации).

Кроме того, электронные формы учебников позволяют эффективно сочетать различные режимы работы (учитель—ученик, ученик—ученик), обеспечивая интерактивность урока, и достигать метапредметных результатов через различные формы деятельности: анализ текста, извлечение учащимися необходимой информации из прослушанных/прочитанных текстов; обработка данных таблиц, диаграмм, графиков; использование справочных материалов, Интернет-ресурсов. Обучающимся сегодня необходимо обрабатывать информацию с использованием различных анализаторов, в том числе тактильно, «на ощупь» воспринимая различные части текста, слова, транскрипционные символы, столбцы таблицы неправильных глаголов, морфемы. Такие формы деятельности оказываются значительно эффективнее, так как школьники хорошо владеют компьютерными технологиями и следят за последними новинками в электронике.

Электронные формы учебников также оказывают значительную помощь в проектной деятельности школьников, итогом которой является создание творческого речевого продукта. При изучении различных тем

на уроках (путешествие, город и транспорт, здоровый образ жизни, СМИ, выдающиеся люди родной страны и стран изучаемого языка, друзья, кино, изобретения, защита окружающей среды, спорт, животные) учитель может задать обучающимся разнообразные задания: создание собственного теста по теме, подготовка презентации, синквейна, цепочки ассоциаций в электронной форме. При этом учащиеся затрачивают значительно меньше времени на подготовку, создание и представление своего проекта, так как выполняют его в электронной форме.

Практика использования УМК «Rainbow English» («Радужный английский») (О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова) и его электронной формы для обучения английскому языку, начавшаяся в МАОУ СОШ № 77 имени Героя Советского Союза Хомякова Владилена Павловича в 2014 году, демонстрирует, что такой учебный инструмент как электронный учебник позволяет учителю на уроке отслеживать достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов, поскольку учитель в «онлайн» режиме может вести диагностику результатов обучения, проводить мониторинг личностных достижений своих обучающихся, вести дневник формирующего оценивания. Уроки иностранного языка еженедельно проводятся в кабинете информатики, оснащенном планшетами, в которых содержатся электронные формы учебников по математике, русскому и английскому языку.

Подводя итог, необходимо отметить, что инновационные технологии сегодня стремительно развиваются во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Иностранный язык является одним из актуальных предметов, его содержание постоянно изменяется и обновляется. Соответствовать этим изменениям должны и технологии, применяемые на уроках иностранных языков.

*С. А. Шилова*

*Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского*

*S. A. Shilova*

*Saratov State University*

**ПРИМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
USING LEARNER-CENTERED ASSESSMENT FOR SOFT SKILLS DEVELOPMENT  
WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING ENGLISH AT UNIVERSITY**

**Abstract.** The article studies the possible ways of using such forms of learner-centered assessment as self-assessment, peer-assessment, rubrics and checklists. The author justifies the necessity to use these techniques as an efficient tool for the development of the most required soft skills.

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется модернизацией многих его составляющих. В рамках данного процесса внедряются новые образовательные стандарты, вводится балльно-рейтинговая система оценки качества образования, разрабатываются модули основных образовательных программ. При этом методологической основой содержания современного образования становится компетентностный подход, предполагающий формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника. Таким образом, преподавателю высшей школы необходимо иметь чёткое представление о составляющих будущей профессиональной деятельности его студентов и о тех навыках и умениях, которые позволили бы им добиться успеха в выбранной карьере.

Всё чаще в дискуссиях о наиболее востребованных на современном рынке труда компетенциях рассматривается вопрос об исключительной важности формирования надпрофессиональных навыков, называемых гибкими или «мягкими» навыками (soft skills). Согласно исследованиям, проведённым Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Стэнфордским научно-исследовательским институтом, успех в профессиональной сфере на 75–85% зависит именно от уровня сформированности гибких навыков и лишь на 25–15% от жёстких. В 2016 году на международном экономическом форуме в Давосе был приведён список компетенций, которые будут самыми востребованными в 2020 году. Лидирующие позиции занимают такие навыки и умения как: умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, навыки работы в команде и эмоциональный интеллект.

Наряду со всеобщим признанием важности и востребованности гибких навыков, существует представление, что компетенции такого рода вероятнее всего формируются стихийно, вне университета и чаще всего через дополнительное образование. В связи с этим возникает вопрос — возможно ли успешно сформировать надпрофессиональные навыки в рамках основной учебной деятельности студентов? Отвечая на этот вопрос, необходимо сказать, что это не только возможно, но и необходимо.

Одним из эффективных инструментов, значительно способствующих успешному формированию ряда наиболее востребованных гибких навыков является использование лично-ориентированного контроля. Примером таких форм контроля могут быть оценочные рубрики, листы самопроверки и взаимопроверки. Данные формы оценивания направлены на развитие навыков рефлексии, самоконтроля и самооценки, критического мышления.

Их использование во многом означает частичную передачу студентам контроля за процессом обучения, что позволяет им реализовать свои

языковые потребности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стратегий.

Особую значимость и важность личностно-ориентированный контроль приобретает при организации парной и микрогрупповой форм работы. Данные режимы организации учебной деятельности активно применяются в преподавании иностранного языка, так как позволяют решить целый ряд методических задач (воспроизведение реальной ситуации общения, создание эмоционально-комфортной атмосферы, перераспределение ролей учителя и учащегося, работа над формированием навыков работы в команде) и в значительной степени отвечают потребностям современного поколения студентов, принадлежащих к так называемому поколению Y или поколению Миллениум, приоритетной формой общения для которого является диалог. Личностно-ориентированный контроль позволяет диагностировать успешность работы группы, определять основные сложности и проблемные зоны, обеспечивает возможность внесения корректив.

Использование личностно-ориентированного контроля обладает значительным потенциалом для решения одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед преподавателем современной высшей школы, а именно эффективного формирования наиболее востребованных гибких навыков.

*А. Ю. Широких*  
*Финансовый университет при Правительстве РФ*  
*A. Yu. Shirokikh*  
*Financial University under the Government of the RF*

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ И ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ  
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
INTERFERENCE OF FOREIGN LANGUAGES IN PROFESSIONAL COMMUNICATION  
AND TEACHING TRANSLATION TO STUDENTS OF ECONOMICS**

**Abstract.** The article investigates the issue of loanwords. It indicates that the use of calks and transliterations should be prevented in English language classroom. Some problematic issues in translating texts are suggested and analyzed.

В теории и практике обучения иностранным языкам большое внимание уделяется интерферирующему влиянию родного языка. Представляется, что интерферирующее влияние иностранного языка в регистрах профессиональной речи оказывает гораздо более пагубное влияние на

развитие языковой личности. Интересно отметить, что анализ некоторых русскоязычных текстов показал высокий процент техник «смены языкового кода», т. е. использования англоязычных слов для передачи сообщения на русском языке. Так, в официальном интервью с чиновником Центробанка РФ 253 из 1074 слов — это транслитерированные, калькированные и даже англоязычные языковые единицы: секьюритизированные активы, поглощать убытки, минимальный показатель левериджа. На сайте российских финансовых институтов нетранслитерированные термины повсеместны: операции РЕПО, Ставка ROISfix, MosPrime Rate. Однако, количественный анализ Англо-русского глоссария финансовых терминов показывает меньшую степень заимствований — из 1800 слов глоссария лишь 22% представляют собой транслитерации и кальки.

Общение студентов-финансистов с «двуязычными» специалистами своей профессиональной сферы ведет к неоправданному «увлечению» жаргонизмами (ритейл, почечковая аналитика и т. д.). Развитие беспрепятственных методов в обучении иностранному языку усиливает эту тенденцию. Тем не менее, современная лингводидактика уделяет значительное внимание переводческой компетенции как средству развития речевых, социокультурных, прагматических и информационных навыков. Перевод используется как рецептивный навык понимания на начальных этапах обучения языку и как продуктивный навык на более продвинутых этапах (для сдачи экзамена по английскому языку студентами-аспирантами, например). Обучение переводу способствует развитию базовых навыков научной деятельности (синтеза, анализа и компаративных технологий).

Содержательная сторона обучения переводческим техникам в курсе английского языка для студентов неязыковых специальностей должна включать следующие элементы:

Аттрибутивные словосочетания в русском и английском языке имеют разную структурно-векторную направленность (the European Commission's proposals — предложения Еврокомиссии), субординацию (The Russian Foreign Ministry's spokeswoman Maria Zakharova — Мария Захарова, представитель Министерства иностранных дел России, The Independent on Sunday — воскресный выпуск газеты Индепендент) и композиционную структуру (Vienna-Windsor Agreement — соглашение между Веной и Виндзором, The Treaty of Utrecht — Утрехтский мирный договор). Их перевод требует силлогического, семантического, исторического и культурологического анализа (the Yearbook Commercial Arbitration — ежегодный сборник документов международного торгового арбитража, post-Brexit customs arrangements — таможенные договоренности, достигнутые



после выхода Британии из Евросоюза, Brussels Proposals — предложения Еврокомиссии / предложения, сделанные в Брюсселе).

Перевод артиклей требует знания функциональной грамматики английского языка (a swatch — часы марки Свотч, this thing called a Bill Gates — явление, называемое Билл Гейтс, an Albert Einstein — новый Альберт Эйнштейн, The Bretton Woods — Бреттон-Вудское соглашение по организации денежных отношений и торговых расчётов, a National Intelligence Center — некий центр по национальной безопасности).

Перевод терминов контекстуально обусловлен (default — неисполнение обязательств одной из сторон / стандартная настройка). В случае использования метафоры как средства номинации возможна деметафоризация (haircut — ставка дисконта залогового обеспечения, leg — часть сделки) или реметафоризация (money laundering — отмыwanie денег, over-the-counter market — внебиржевой рынок, toxic assets — безнадежные долги). Многочисленны случаи метонимии: the city — администрация города.

Аббревиатуры либо транскрибируются (IREX — АЙРЕКС, NATO — НАТО, UNESCO — ЮНЕСКО), либо переводятся полностью и потом сокращаются до первоначальных букв (USA — США, PRC — КНР, GAAT — ГАТТ, VAT — НДС), либо дается объяснительный перевод (NYSE — Нью-Йоркская фондовая биржа).

Таким образом, перевод является компонентом семантизации, экспликации знания, инструментом обучения, средством сопоставления культур, механизмом запоминания и организации знаний.

# ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА PHILOLOGY AND MODERN TECHNOLOGIES ISSUES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

---

*Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова*

*СПбПУ Петра Великого*

*N. I. Almazova, A. V. Rubtsova*

*Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University*

## К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ TO THE ISSUE OF IMPROVING THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

**Abstract.** The social context of foreign language education in higher school is the basis for the students' personal development and professional competence. Thus, modern foreign language education should include linguodidactic technologies that ensure the social significance of foreign language training.

Внедрение современных образовательных стандартов в учебный процесс в вузе требует обновления методических ресурсов и разработки таких образовательных технологий, которые обеспечат полноценную реализацию развивающей цели иноязычного образования.

Модернизация иноязычного образования в высшей школе предполагает разработку научно-педагогических идей повышения продуктивности учебно-воспитательного процесса на различных ступенях обучения, сориентировав их, во-первых, на развитие необходимых свойств и качеств личности обучающегося, а, во-вторых — на проектирование адекватных эффективных технологий управления процессом образования в целом. Именно поэтому, в новых государственных стандартах учитываются аспекты развития самостоятельности обучающихся, ориентированность учебно-воспитательного процесса «на результат», получаемый в ходе творческого самостоятельного выполнения.

Продуктивное иноязычное образование как творчески ориентированный процесс овладения иностранным языком, обеспечивает самоопре-

деление и саморазвитие личности студента, способной конструировать модель собственного иноязычного образования. Это соответствует определению продуктивного обучения как результативной организации и последующего становления личностной и социальной деятельности, определяющей поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания, в ходе которого накопленный социальный опыт личность усваивает в качестве субъективно нового продукта.

Можно утверждать, что новые образовательные формы, методы, средства и технологии, предусмотренные в современных образовательных стандартах, должны быть подвергнуты определённой модификации с целью развития у обучающихся навыков работы с большими потоками информации, ориентации на информационно-деятельностный подход к обучению, самостоятельную творческую работу. Соответственно, от качества, или продуктивности организации системы обучения в значительной степени зависит и развитие личностных качеств изучающих иностранный язык и развитие профессиональной компетентности как основного фактора социализации личности.

Следовательно, к основным задачам развития и модернизации современного иноязычного образования относится — целенаправленная подготовка изучающих иностранный язык к инициативной, самостоятельной учебно-познавательной деятельности, её объективной критической рефлексии и самообразованию в течение всей жизни. Потому очевидна необходимость внедрения соответствующих лингводидактических технологий, позволяющих обеспечивать качественную иноязычную подготовку выпускника вуза, что становится одной из стратегических задач современного высшего образования.

*О. А. Арутов*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*О. А. Arutov*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **АНКЕТИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ SURVEY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** One of the most challenging aspects of facilitating a course is figuring out which type of survey student's learning have to include to make the course more adaptive and motivating. The article highlights some types of survey that shape students' thinking, learning and engagement in a course.

Согласно опросу, проведенному среди учащихся РГПУ им. А. И. Герцена, 97% обучающихся отметили, что изучение иностранного языка

было бы гораздо интереснее, если бы учитывались их увлечения и интересы. 72% отметили, что обучение по предложенным учебниками темам не способствует возрастанию мотивации, а 64% и вовсе отметили, что уровень начальной мотивации со временем снижается при таком подходе.

Исходя из вышеприведенных данных, можно сделать вывод, что необходимый лексический и грамматический материал может усваиваться более успешно при их синхронизации с увлечениями и интересами обучающихся.

Данный вывод подразумевает организацию комплекса анкетирования, своего рода обратной связи, способствующего не только эффективному усвоению необходимого учебного материала, но и расширению и развитию мышления в целом.

В этом контексте большое значение имеет получение достоверной информации об обучающемся, его интересах, взглядах, хобби и т. п., что требует формирование комплекса анкетирования и его организацию на протяжении всего учебного периода.

Рекомендуемые этапы комплекса анкетирования приведены ниже:

1. Входное анкетирование. Фиксирует начальные данные и является отправной точкой планирования индивидуальной траектории обучения.

2. Текущее анкетирование. Проводится в течение обучения и позволяет выявлять новые тенденции. При необходимости предоставляет базу для корректировки учебного процесса. Также, текущее анкетирование позволяет устанавливать уровень взаимодействия обучающегося с содержанием курса, преподавателем и одногруппниками.

3. Итоговое анкетирование. Проводится по завершению обучения и устанавливает уровень удовлетворенности обучающегося по пройденному курсу.

Следует отметить, что наряду с поэтапностью, эффективное анкетирование подразумевает, также агрегацию вопросов и принципы анализа результатов.

В этой связи, необходимо проанализировать содержание анкет с позиции их качественной и количественной сбалансированности. Компоненты анкеты должны быть сформулированы понятно и недвусмысленно.

Итак, анкетирование является важнейшим компонентом адаптивного обучения и способствует его эффективной реализации. Однако, для успешного применения данного компонента, необходима разработка критериев для каждого из этапов анкетирования.

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**  
**SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE DEVELOPING WHEN USING FOREIGN  
LANGUAGES IN PROFESSIONAL CONTEXT IN HIGHER SCHOOL**

**Abstract.** The paper considers the process of self-educational competence development in higher education as complex, long-termed and systematic. During the process students obtain independent work strategies while studying foreign languages. The authors also outline the levels of self-educational competence evaluation.

Процесс формирования самообразовательной иноязычной компетенции в профессиональных целях — сложный процесс перехода от самостоятельной работы студента к самообразованию в области изучения ИЯ и образования в целом. Личность студента в данном процессе становится субъектом деятельности по достижению внутренне усвоенных ею целей, которые составляют мотивационную основу самостоятельной учебной деятельности. Именно в этом, по мнению многих методистов (Гальскова Н. Д., Кузнецова М. Ф., Иванова М. А. и др.) заключается главное отличие самообразования от самостоятельной работы, где преподаватель ставит цели, связанные с необходимостью усвоения учебного материала, и предлагает студентам самостоятельно, т. е. без участия педагога, достичь их.

Полагаем, что формирование самообразовательной иноязычной компетенции так же, как и коммуникативной, требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах непрерывного образования. Особо следует отметить самоконтроль и оценивание результата/продукта учебной деятельности как способности соотнесения накопленного языкового, речевого, учебного опыта и качественной оценки учебной деятельности с позиции поставленной задачи и принятых критериев функционально-содержательного владения ИЯ.

Для достижения самообразовательной иноязычной компетенции студенту необходимо овладеть определенными стратегиями самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Первая группа стратегий направлена на работу с языковым материалом и позволяет выполнять следующие задачи:

- правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя антиципацию, выдвижение гипотез, раскрытие значений слова по контексту и др.) в профессионально-ориентированном обучении;

- оптимизировать процессы усвоения языкового материала (выделяя ключевые слова, предложения в тексте, осуществляя поиск языковых закономерностей, используя речевые образцы и др.)

- совершенствовать работу памяти.

Во второй группе выделяют следующие стратегии:

- метакогнитивные (планирование студентами своей учебной деятельности, реализация учебной деятельности, контроль, самооценка своих результатов обучения);

- социальные (умение взаимодействовать с партнерами по общению и др.);

- аффективные (снятие стресса, ободрение, выражение эмоций, интенций) (Иванова М. А., 2008).

Сформированность самообразовательной иноязычной компетенции оценивается исходя из трех уровней:

- низкий — характерный для всех обучающихся на начальной степени обучения, с низким уровнем сформированности самообразовательной компетенции или его отсутствием;

- средний — характерный для всего процесса обучения (данный этап формирования — наиболее длительный и трудоемкий в зависимости от поставленных целей и задач);

- высокий — показатель результата сформированности самообразовательной компетенции, свободное владение учебными умениями в реальной ситуации, положительная самооценка степени усвоения определенными языковыми средствами, удовлетворенность от акта общения (как рецептивного, так и продуктивного), высокое качество решения определенной функциональной задачи с использованием ИЯ.

Однако, как отмечают многие отечественные методисты, не все студенты достигают высокого уровня сформированности самообразовательной иноязычной компетенции в процессе обучения в вузе. Именно по этой причине

одной из главных задач преподавателя вуза на современном этапе является развитие в студентах мотивации к получению знаний, к непрерывному самообразованию, а задача вуза — способствовать формированию личности студента — будущего специалиста, способного к саморегуляции в сфере непрерывного профессионального самообразования в области ИЯ и образования в целом.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
TEACHING READING TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING  
EXTRACURRICULAR ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

**Abstract.** The article deals with peculiarities of teaching reading to young learners of English. It focuses on teaching reading during extra-curricular activities.

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что многие ученые-методисты признают педагогическую проблему приобщения к чтению детей младшего школьного возраста.

Обучение чтению можно рассматривать как педагогически направленный процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге. Чтение является сложным видом речевой деятельности и традиционно обучение чтению начинается в начальной школе. Процесс обучения чтению — трудоемкий и поэтапный. В тоже время в процессе обучения чтению младших школьников принимаются во внимание психофизиологические особенности развития детей данного возраста. При подготовке и проведении занятий по английскому языку обязательно учитываются психологические особенности формирования механизмов чтения на ИЯ в младших классах. В возрасте 7–10 лет лучше усваивается материал, который вызывает интерес и имеет практическую значимость для учащегося.

Согласно ФГОС, одной из задач обучения ИЯ в начальной школе является «включение младших школьников в новый для них социально-коммуникативный опыт средствами обучающей игры, драматизации, фольклора, музыки, моделирования жизненных ситуаций, обсуждения доступных возрасту проблем, учебного сотрудничества и проектной деятельности». Эффективным способом работы при обучении чтению является предоставление материала посредством игры и других видов деятельности, в которых ребенок предстает активным участником процесса.

Игра — это деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Эта особенность игры несет в себе большие возможности для управления процессом активизации учебно — познавательной деятельности младших школьников. Полагаем, что наиболее благоприятной формой

организации обучения чтению на английском языке является внеурочная деятельность в школе, и, в частности, факультативные занятия.

Факультативные занятия по английскому языку способствуют формированию интереса к изучаемому языку и чтению на иностранном языке в творческой атмосфере, преодолению психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения. Для формирования у детей положительной мотивации к занятиям, учебной деятельности необходимо создавать на занятиях общую эмоционально положительную атмосферу, снижающую тревожность и устраняющую страх ребенка допустить ошибки, подвергнуться насмешкам. Необходимо положительное восприятие даже незначительных достижений ребенка. Творческие задания комплексно воздействуют на интеллектуальную, эмоциональную, волевую, коммуникативную и другие стороны подрастающей личности. Разнообразие таких заданий, которые можно использовать на уроках английского языка в начальной школе, огромно. Факультативные занятия могут проводиться в форме сюжетно-ролевой игры, викторины, инсценировки, конкурса, внеклассного мероприятия.

Структура занятий разрабатывается учителем заранее и обсуждается с учащимися поэтапно, с учетом закономерностей процесса овладения навыками и умениями иноязычного общения. Успех организации процесса обучения зависит от уровня профессиональной подготовки, педагогического опыта учителя, степени его методической компетенции, способности использовать на уроке эффективные методы работы и современные технологии, ведущие к выполнению поставленной цели обучения.

*Е. Н. Белова*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*E. N. Belova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**РОЛЬ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ  
THE ROLE OF AUTONOMOUS LEARNING IN INCREASING THE EFFECTIVENESS  
OF LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

**Abstract.** This article is devoted to the importance of developing autonomy in foreign language grammar teaching of non-linguistic university students. An explanation to the application of autonomous language learning to Russian students is provided.

Учащиеся поступают в неязыковые вузы с разным уровнем подготовки в области иностранного языка, с разной мотивацией к изучению языка, со своими потребностями, с разным опытом школьного препода-



давания. Всё это влияет на обучение в вузе. Традиционное обучение иноязычной грамматике в настоящее время оказывается неэффективным. Поэтому появляется необходимость применения другого способа обучения, требующего от студентов новых способностей, в частности автономности обучения.

Анализ методической литературы показал, что проблема автономного обучения подробно разработана зарубежными исследователями (Ф. Бенсон, Г. Холек, Л. Дикинсон, Д. Литтл, П. Райли, Д. Полфриман и Р. С. Смит). Была доказана эффективность применения автономного обучения иностранным языкам (Ф. Бенсон, Д. Полфриман и Р. С. Смит). Появляется интерес к этому вопросу и у отечественных методистов (Т. Ю. Тамбовкина, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, С. В. Мерзляков). Однако до сих пор не получило должного развития автономное обучение иностранным языкам в России. Применительно к техническому вузу такое обучение трудно реализуемо в связи с особенностями студентов и учебной нагрузкой. Эти же обстоятельства позволяют сделать вывод о необходимости проведения исследований автономного обучения английскому языку в неязыковом вузе.

С одной стороны, автономное обучение представляет собой самообразовательный процесс формирования учебной компетенции учащихся, предполагающий ответственное отношение к достижению поставленных целей и к результатам своей учебной деятельности (Д. Литтл, Т. Ю. Тамбовкина, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова). Такое обучение направлено на развитие разных сторон контроля учебного процесса, выступает целью языкового образования (Ф. Бенсон, Д. Литтл и др.) и должно опираться на комплексный подход, интегрирующий несколько методов и технологий (Ф. Бенсон).

С другой стороны, некоторыми исследователями автономное обучение рассматривается как стратегия принципиального прагматизма в образовании (Б. Кумаравадивелу). В связи с этим, целью автономного обучения будет формирование компетенций, удовлетворяющих потребности учащихся и востребованных в современном обществе.

Таким образом, ключевой аспект автономного обучения иностранным языкам — научить самостоятельно ставить цель, выбирать технологию, организовывать и контролировать обучение иноязычной грамматике в соответствии со своими потребностями и интересами, оценивать свою учебную деятельность для достижения желаемых результатов обучения.

Задачами автономного обучения будут формирование навыков и умений самообразовательной деятельности, развитие автономии учащихся,

способности эффективно контролировать все стороны учебного процесса: когнитивные процессы, управление и содержание обучения иноязычной грамматике (Ф. Бенсон).

В техническом вузе, где студенты, изучающие иноязычную грамматику, преимущественно обладают низким уровнем автономности в связи со школьными учебными привычками, рекомендуем применять первые два этапа автономного обучения из предложенных Т. Бюсер четырех. Это самообучение и самоконтролируемое обучение. Первый предполагает самостоятельное инициирование обучения, а второй — контроль и управление в соответствии с учебными целями и потребностями. Самостоятельное и самоорганизованное обучение как два последующих этапа автономного обучения выходят за пределы нашего исследования.

Материально-техническое обеспечение, педагогическая поддержка, сотрудничество, взаимообучение и критический анализ выступают условиями реализации автономного обучения. Можно предложить задания на обнаружение, распознавание, анализ, сравнение и оценивание грамматических явлений.

В заключение следует отметить, что автономное обучение иноязычным грамматическим конструкциям научит студентов работать автономно и повысит их уровень иноязычной грамматической компетенции. Процесс освоения иноязычной грамматики превращается в активную когнитивную деятельность учащихся, в которой они выполняют роль аналитиков и критиков.

*Л. А. Бобковская*  
*ПГУПС*

*L. A. Bobkovskaya*

*Petersburg State University of Transport Communication*

### **КЛУБ СТРАНОВЕДЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ** **CLUB OF REGIONAL GEOGRAPHY AT THE ENGLISH LESSONS**

**Abstract.** Usage of audio and video material of the Regional Geography Club at the English lessons helps to improve ear-training aspect for students having different knowledge of English and also increases motivation and activity of students.

Повышение роли иностранного языка является одной из приоритетных задач в современном высшем образовании. Известно, что из всех аспектов обучения иностранному языку, самым трудным является ауди-

рование, так как требуются знания как грамматики, так и лексики, а также умение объединить этот материал для понимания содержания услышанного.

Развитие навыков аудирования на занятиях осуществляется через речь преподавателя и использование аудиовизуальных материалов.

Наибольший эффект достигается, потому что можно не только услышать, но и увидеть говорящего (его манеру говорить, мимику, жесты).

В нашем вузе уже более 40 лет действует Клуб Страноведения, работа которого также способствует развитию этого аспекта. Такие занятия проводятся 1–2 раза в месяц и проводят их, подбирая материал и видеосюжеты, преподаватели-энтузиасты, отвечающие за работу Клуба. Это страноведческий материал, который предлагается студентам по следующим темам:

- 1) достопримечательности данной страны
- 2) выдающиеся люди
- 3) научные и культурные достижения

Темы бесед по 1 пункту — это рассказ преподавателя о посещенной им страны, а по 2 и 3 пунктам — это юбилейные даты. Беседа проводится в виде рассказа с показом видеоматериала, в котором студенты видят своего преподавателя, что вызывает у них неподдельный интерес. А также проводится в виде викторины с выявлением и награждением победителя.

Приведу темы бесед: «Жемчужины Дуная», «Певец моря» (об И. Айвазовском), «Праздник, который всегда с тобой», «Символы Великобритании», «Самое идеальное изобретение А. Нобеля», «Впечатления о Китае» и многие другие.

Беседы проводятся как на английском, так и на русском языках. Если беседу проводят на русском, то преподаватель предлагает дать краткий пересказ или тезисы на английском для «слабых» групп; диалоги или ролевые игры для «сильных» групп. Аналогичные задания дают сделать на русском языке, если беседа проводится на английском.

В конце семестра мы проводим Круглый Стол, где выступают и отвечают на вопросы наших студентов носители языка — студенты университета г. Дарема (Великобритания), которые стажировались в нашем университете.

Таким образом, и Клуб Страноведения, и Круглый Стол способствуют не только развитию умений аудирования, но и формированию компетенции студентов, усиливают их мотивацию, а также познавательную активность.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ  
ПЕРЕВОДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ  
ПО МАТЕМАТИКЕ  
TEACHING MASTER'S STUDENTS HOW  
TO DEAL WITH DIFFICULTIES THAT THEY FACE WHEN TRANSLATING TEXTS  
IN MATHEMATICS**

**Abstract.** The article considers what English teachers can do to help master's students decode unfamiliar terminology that they encounter while translating texts in the field of mathematics from English into Russian.

По данным современной науки отделы мозга, отвечающие за способности человека к математике и иностранным языкам, расположены в одной и той же области. Это объясняется тем, что в обоих процессах задействован механизм логического мышления. Ведь математика — это тоже своего рода язык. Поэтому не вызывает удивления тот факт, что студенты факультета математики более успешно изучают английский язык, чем студенты других естественнонаучных факультетов. Это не означает отсутствие трудностей при овладении иностранным языком. И ряд этих трудностей относится к переводу единиц терминологической лексики. Дело в том, что за последние годы терминологическое поле, связанное с математикой, значительно расширилось. В связи с бурным ростом компьютерных технологий появились новые возможности применения вычислительной техники во всех сферах деятельности человека, и прежде всего в науке. Создаются новые направления, которые требуют использования научных данных разных разделов математики. Область профессиональной деятельности выпускников университета, освоивших программу магистратуры, может быть очень широкой. Финансовая деятельность требует от специалиста знаний в сфере вычислительной математики, теории вероятности, математической логике, статистике, теории чисел. Осуществление деятельности в области компьютерной графики вызывает необходимость знаний геометрии, дифференциальных уравнений. Занятие моделированием естественных процессов предполагает высокий уровень знаний математического анализа, математической физики и т. д.

Наш университет дает магистрам хорошую теоретическую подготовку по разным математическим дисциплинам, однако далеко не все об-

ласти математики охватываются в процессе обучения. Поэтому при переводе англоязычных научных текстов на русский язык магистранты сталкиваются с терминами и терминологическими словосочетаниями, которые не изучаются при освоении дисциплин математического цикла. Опыт показывает, что это достаточно частое явление. Проанализируем несколько терминов, перевод которых вызвал затруднения у магистрантов. Один из них – термин «metaheuristics». В словарях он переводится как «метаэвристика». Его значение не смог объяснить ни один студент группы. И только обращение к специальной литературе позволило прояснить смысл этого термина. Под метаэвристикой понимаются некие особые алгоритмы, которые выполняют направленные случайные поиски возможных задач комбинаторной оптимизации. Подобная ситуация повторилась при переводе текста, посвященного топологии. Эта дисциплина не входит в программу обучения в магистратуре. Однако только с помощью поиска соответствующего материала в Интернете удалось выявить значение такой ключевой единицы текста как «fundamental group». Проблема изометрических вложений (embedding problems), сформулированная и исследованная известным американским математиком Джоном Нешем, была также незнакома большинству студентов.

Хочется подчеркнуть, что при переводе оригинальных математических текстов, содержащих неизвестную студентам терминологию, следует обращать внимание не только на смысловую близость текстов оригинала и перевода, но и на правильное понимание студентами информации, содержащейся в этих текстах. Безусловно, разобраться в новых терминах и понятиях не является простой задачей. Однако высшее образование как раз и предполагает умение студента подойти к решению любой проблемы не формально. В случаях, когда в англоязычном тексте встречается незнакомый термин, следует не только отыскать его определение в словаре, но и выяснить, что под ним понимается. Возможно, для этого будет необходимо найти дополнительный материал по теме текста, как на русском, так и на английском языке. Безусловно, для этого потребуются достаточно большое количество времени. Но такая работа принесет свои плоды, а именно: расширит научный кругозор, поможет научиться исключать неясности и непонимание в решении научных проблем.

Именно такой когнитивный подход к чтению профессионально ориентированных текстов позволит магистрантам-математикам лучше разобраться в сути изучаемых проблем и стать более подготовленными к дальнейшей профессиональной деятельности.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
ДЕТЯМ — ИСКУССТВЕННЫМ БИЛИНГВАМ**  
**AUDIOVISUAL MATERIALS IN TEACHING RUSSIAN  
TO ARTIFICIALLY BILINGUAL CHILDREN**

**Abstract.**The present article highlights the particularities of using audiovisual materials at Russian lessons for children who can be determined as artificial bilinguals in Russian.

Данное исследование направлено на конкретную группу учеников: мы проанализировали, каким образом, используя аудиовизуальные материалы, можно повысить качество обучения детей, которые изучают русский язык за рубежом, не являясь естественными билингвами.

Нам представляется важным указать на возможность комбинирования учебных и неучебных аудиовизуальных средств в процессе обучения. Безусловно, использование учебных аудиовизуальных материалов, т. е. материалов, содержащих методически обработанный материал, специально созданный для занятий иностранным языком, является целесообразным решением. Учебное аудирование предполагает многократное прослушивание материала, обеспечивает его более точное и полное понимание.

К неучебным материалам относятся, прежде всего, естественные средства массовой информации, используемые на занятиях, например, телевизионные передачи, статьи из газет и журналов, и, на наш взгляд, в ходе изучения русского языка как иностранного, такие материалы крайне важны. Мы убедились, что уровень заинтересованности в изучении при использовании таких аудиовизуальных средств на уроках русского языка как иностранного значительно повышается. Ощутимая нехватка современных пособий и учебников для данной группы учеников, а также отсутствие популярности русского языка во многих странах, — это, на наш взгляд, два главных фактора, которые отрицательно сказываются на мотивации. Неучебные аудиовизуальные материалы могут, как нам кажется, в значительной степени помочь преодолеть эти негативные моменты.

При выборе материалов и подготовке комплекса упражнений по результатам работы с ними, следует иметь в виду следующие особенности: отсутствие у учебных билингвов языковой догадки и развитой социо-

культурной компетенции, которые часто присущи детям-естественным билингвам. Особое значение в учебном процессе приобретают упражнения, направленные на совершенствование деятельности памяти, внутренней речи и речевых механизмов прогнозирования.

На наш взгляд, использование аудиовизуальных средств на уроках русского как иностранного с детьми, изучающими русский язык за границей только в рамках специально организованных занятий, способствует интенсификации учебного процесса и повышению его эффективности.

*Е. Н. Елистратова*  
*РГПУ им. А. И. Герцена*  
*E. N. Elistratova*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ГРАММАТИКЕ THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE GRAMMAR TEACHING**

**Abstract.** This article is devoted to the problem of teaching foreign language discourse grammar. We identify the content components of foreign language grammar teaching: linguistic, procedural, technological and psychological.

Традиционно под содержанием обучения иностранным языкам понимался с одной стороны только языковой материал, с другой стороны в дополнение к языковому материалу включались в понятие содержания обучения соответствующие навыки и умения (Шатилов, 1986). Именно эта позиция получает поддержку у большинства специалистов в области теории обучения иностранным языкам.

Для нас представляет особый интерес предложенная С. Ю. Стрелковой структура содержания обучения иноязычной дискурсивной грамматике, включающая в себя следующие компоненты: лингвистический, процессуальный, технологический и психологический (Стрелкова, 2012).

*Лингвистический* компонент содержания обучения иноязычной грамматике является первичным при отборе содержания обучения и наиболее традиционным, потому как включает перечень изучаемых грамматических форм и структур, организованных тематически: морфология знаменательных частей речи, служебные части речи, синтаксис простого предложения, синтаксис сложного предложения, грамматика текста. От этого компонента во многом зависит и подбор текстового материала, который должен отбираться с учетом сферы общения, самой ситуации коммуникации, участников речевого акта и их статуса, коммуникативной цели и намерений участников общения, а также регистровой

и жанровой маркированности текстов, что позволяет выявить дискурсивные особенности изучаемого грамматического материала.

Целью *процессуального* компонента является развитие грамматических навыков оперирования грамматическим материалом и умений понимания и порождения речи. Этот компонент в структуре содержания обучения нацелен на формирование грамматики-дискурсивной компетенции. Грамматико-дискурсивная компетентность, как многоаспектное явление, включает в себя следующие составляющие: языковую, речевую, дискурсивную и социокультурную.

В языковую составляющую входят теоретические знания в области грамматики изучаемого языка, владение соответствующим терминологическим аппаратом, знание правил формообразования и функционирования грамматических единиц в речи и способность их формулировать эксплицитно, знание вариативности языковой системы на разных уровнях.

Речевой компонент включает в себя способность обучаемого использовать знания грамматики в процессе реальной иноязычной коммуникации, адекватно воспринимать иноязычную речь и порождать грамматически правильные и уместные высказывания в конкретной ситуации устной или письменной коммуникации. Дискурсивная составляющая предполагает знание грамматических особенностей построения разного рода дискурсов, умение адекватно воспринимать эти грамматики-дискурсивные особенности, выявлять грамматики-дискурсивные различия в родном и изучаемом языках, владение грамматическими механизмами построения разных видов дискурсов и дискурсивными стратегиями.

Социокультурная составляющая требует осмысления обучаемыми грамматического аспекта языковой картины мира изучаемого языка, знания социокультурной специфики грамматической сферы иноязычного общения, соблюдения правил речевого этикета.

Специфика *технологического* компонента отражается в системе грамматических упражнений. Он объединяет приемы работы с грамматическим материалом и предполагает фиксированную последовательность этапов этой работы.

1 этап — визуальное и аудиовизуальное предъявление дискурса с грамматической доминантой;

2 этап — сенсбилизация изучаемого грамматического материала;

3 этап — активизация изучаемого грамматического материала;

4 этап — репродукция грамматического материала;

5 этап — анализ грамматического материала;

6 этап — эксплицитное обобщение грамматического материала.



Введение *психологического* компонента в содержание обучения иноязычной грамматике диктуется центральной ролью субъекта обучения со своими индивидуальными особенностями и системой учебных стратегий в учебной деятельности.

**Ю. В. Еремин**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

**Y .V. Eryomin,**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **О КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ON PROFESSIONAL FL TEACHER TRAINING CONTENT BASIS**

**Abstract.** The structure of professional foreign language teacher training includes the following main components: communicative competence, theoretical — linguistics competence and lingvodidactic competence. All these components are interconnected and represent a final result in foreign language teacher education: didactic — communicative competence which has a special content within a «professional communicative competence approach».

1. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в специальном педагогическом вузе требует анализа и осмысления в связи с новыми подходами и, в первую очередь, в связи с компетентностью подходов в иноязычном образовании.

2. Выделенные в ФГОС компетенции, часто имеют весьма далекое отношение к деятельности учителя иностранного языка и, прежде всего, к его будущей профессиональной обучающей деятельности.

3. В современном понимании иноязычного образования структуру специальной подготовки учителя, как профессиональный контент, можно представить во взаимосвязи и взаимодействии следующих принципиально значимых компонентов:

УЧИТЕЛЬ ИЯ — ПРОФЕССИОНАЛ		
Коммуникативная компетенция	Теоретико-лингвистическая компетенция	Лингво-методическая компетенция
Дидактико-коммуникативная компетенция		

4. Дидактико-коммуникативная компетенция является главным целеобразующим результатом продуктивно направленной подготовки учителя иностранного языка. Она концентрирует в себе все, что необходимо учителю для успешного выполнения коммуникативно — обучающей деятельности на уроке иностранного языка в школе.

## ВЫВОД :

Формирование дидактико-коммуникативной компетенции осуществляется в русле компетентностного подхода в иноязычном образовании с опорой на принципы профессионально-коммуникативной деятельности учителя иностранного языка и ее соответствующего профессионального контента.

## Резюме:

Поскольку специальная подготовка учителя по иностранному языку предполагает дидактическую (профессионально-дидактическую) направленность учебного процесса, эта направленность должна осуществляться всеми языковыми кафедрами факультетов и институтов иностранных языков и не являться прерогативой только кафедр лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

В этой связи, важное значение приобретает создание в специальном педагогическом вузе атмосферы всеобщей заинтересованности делами школы, ее проблемами и нуждами, своего рода культа школы в самом высоком значении этого слова.

*Ю. В. Еремин, Н. Г. Кац*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Y. V. Eryomin, N. G. Kats*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ И ЕДИНСТВЕ СИСТЕМ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ TO THE QUESTION OF CORELATION AND UNITY OF THE BASIC AND ADDITIONAL PROFESSIONAL EXTERNAL TRAINING SYSTEMS**

**Abstract.** The article deals with professional standards, the concept of life-long learning, professional competency, competency-based approach and its implementation in the view of the current changes taking place Russian higher education system.

В условиях модернизации и реформирования системы отечественного образования, и также введения новых профессиональных стандартов специалиста, некоторые вопросы профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе требуют анализа и переосмысления.

Как известно, в настоящее время формирование и становление преподавателя английского языка осуществляется в логике компетентностного подхода. Профессиональные стандарты вместе с ФГОС ВО третьего

поколения определяют перечень наиболее значимых компетенций будущего специалиста-учителя-педагога, а также новый профессиональный образовательный контент. Работы ряда отечественных исследователей посвящены определению и описанию различных компетенций, необходимых преподавателю иностранного языка (ИЯ). Несмотря на широкий интерес к профессиональной иноязычной компетенции, единого мнения относительно определения содержания понятия профессиональной компетенции преподавателя ИЯ, ее компонентного состава и структуры, уровней сформированности данной компетенции и соответствующих методик их оценки, на каждой ступени образования, нет. Отдельную проблему представляет определение роли и места профессиональных умений в компонентном составе данной компетенции, значимость которой возрастает в свете концепции непрерывного образования. Существует несколько вариантов определения непрерывного образования: образование через всю жизнь (life-long learning); образование взрослых; непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training); непрерывность процесса саморазвития личности. Под непрерывным образованием мы понимаем педагогическую систему, представляющую совокупность средств, форм, способов получения и углубления общего образования, в целом направленная на совершенствование профессиональной компетенции. На основе единства, преемственности и целостности ее компонентов. Что является одним из условий для дальнейшего самообразования и саморазвития личности на протяжении всей жизни. В русле этой логики возникают вопросы, связанные с определением взаимосвязи и качественного соотношения системы профессиональной подготовки преподавателя ИЯ в вузе и его дополнительной профессиональной подготовки. В этой связи, представляется важным подчеркнуть необходимость разработки единой концепции, и как следствие, единой системы профессиональной подготовки преподавателя ИЯ. Эта система вместе с соответствующими положениями и стандартами, будет включать все ступени образовательного процесса, структуру и формы дополнительной профессиональной подготовки, профессиональной переподготовки преподавателя ИЯ и их качественное и временное соотношение.

Главная же задача обновления подготовки преподавателя ИЯ заключается в переосмыслении и обновлении содержания обучения, поскольку от этого зависит качество образования. Другая задача заключается в дальнейшей модернизации и повышении качества образования. На основе новых технологий обучения. Исходя из этого, представляется актуальным вопрос о разработке соответствующих принципов соотношения нового содержания и соответствующих технологий обучения в контексте традиционного и обновленного содержания обучения.

**ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ СТРАДАЮЩИХ ДИСЛЕКСИЕЙ  
THE DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS  
WITH DYSLEXIA**

**Abstract.** The article considers the ways to overcome difficulties in foreign language teaching students who suffer from dyslexia in a non-linguistic higher school.

Повышение эффективности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей представляет собой сложность, когда преподаватель вынужден работать со студентами, страдающими дислексией. Чаще всего это проявляется в нарушении процедуры чтения: частые ошибки, оговорки, невозможность прочитать, многократно повторить и запомнить новое слово. При изучении английского языка эти сложности усугубляются вследствие значительного расхождения между фонетическим и графическим обликом слова. В свою очередь, это приводит к проблемам в освоении письменной и устной коммуникации. Пополнение словарного запаса, профессиональной лексики и терминологии осуществляется в основном посредством чтения аутентичных текстов самостоятельно. Навыки работы со специальными словарями, глоссариями, справочниками по специальности студент приобретает в аудитории.

Поскольку самостоятельной работе студентов отводится более 50% от общего количества часов, выделенных на дисциплину, целесообразно в этом случае делать акцент на использование современных технологий. Правильно дозированное использование интернет-ресурсов с аудио приложениями (сайтов, электронных словарей, имеющих звуковое сопровождение и т. д.) является одним из важных элементов, задействованных в системе электронной дистанционной поддержки самостоятельной работы студентов.

Не все традиционные методики или методические приемы, применяемые в образовательном процессе, могут быть эффективны в работе с проблемными студентами. Например, при освоении студентами лексического материала и подготовке презентаций следует больше задействовать таблицы, анимацию, mind mapping и т. п.

Прежде всего, стоит воспользоваться опытом преподавания иностранного языка учащимся, страдающим дислексией в средней школе.

**РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
THE ROLE OF METACOGNITIVE STRATEGIES  
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The paper deals with the problem of development of students' metacognitive strategies in the process of learning a foreign language. The paper is focused on self-directed learning, self-instruction and learning to learn as the main requisites for learners' professional success.

Обучение иностранным языкам в современной системе российского образования страдает, прежде всего, от недостаточного количества учебных часов, особенно на неязыковых факультетах. Вследствие этого во много раз возрастает роль самостоятельной работы и индивидуального подхода при обучении не только иностранным языкам, но и любым другим дисциплинам. Сами обучающиеся осознают необходимость навыков самоорганизации (self-directed learning), самоконтроля и самооценки, но, в подавляющем большинстве случаев, не обладают ими. Наличие огромного количества информации в интернете — обучающих программ, сайтов, блогов, видео- и аудиоматериалов должно бы, казалось, облегчить получение знаний, однако чаще всего только вводит в заблуждение обучающегося и придает хаотичность учебному процессу. Здесь остро встает вопрос о необходимости тьютора (и коуча), способного помочь определить цели и программу обучения. Учителя и преподаватели ВУЗов редко обладают этой квалификацией или не считают необходимым тратить драгоценные учебные часы на обучение умению учиться (learning to learn).

Речь идет в данном случае о выборе между двумя технологиями обучения: традиционной (директивной и контролирующей) и альтернативной, основанной на совместном проектировании индивидуального образовательного маршрута. Если методика преподавания иностранных языков согласно первой модели основана на когнитивных стратегиях, то вторая модель организации образовательного процесса использует коучинг и метакогнитивные стратегии при обучении гуманитарным дисциплинам.

Термин «метапознание» (metacognition) — способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной

деятельностью — ввел Джон Флейвел в 1976 году. Зарубежные и отечественные психологи подробно изучали это явление (А. Браун, С. Тобиас и Х. Т. Эверсон, В. Шнайдер, М. А. Холодная, А. В. Карпов и др.), но применение в методике преподавания отдельных дисциплин метакогнитивные стратегии (планирование, управление информацией и мониторинг, самоконтроль) нашли относительно недавно. Были разработаны программы метакогнитивного обучения, при котором требуемые навыки формируются в рамках конкретной дисциплины.

Исследования показывают, что люди с более развитыми метапознавательными навыками более успешны в решении когнитивных задач. Некоторые люди овладевают этими навыками интуитивно, сталкиваясь на собственном опыте с необходимостью решения сложных задач и имея сильную мотивацию для достижения успеха. Однако большинство нуждается в целенаправленном формировании метакогнитивных навыков, которые позволяют человеку быстрее усваивать и обрабатывать информацию. При усилении роли самостоятельной работы в учебных программах дисциплин, в них до сих пор не включен компонент, предусматривающий обучение метакогнитивным навыкам. Между тем любой компонент программы дисциплины «Иностранный язык» — чтение и пересказ текста, аудирование, говорение — может включать в себя и работу над развитием метапознавательных навыков.

Важной частью обучения метакогнитивным навыкам становится коучинг — технология, позволяющая человеку с помощью партнера - коуча определять цели и пути их достижения, осваивать метакогнитивные навыки, управлять временем, находить новые ресурсы для развития. Коучинг может считаться осуществленным только в том случае, если учащийся приходит к искреннему осознанию необходимости учебной деятельности для достижения своих личных целей.

Программа дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах предусматривает примерно 72 часа в год. За отведенное время преподаватель успевает лишь очень бегло освоить предусмотренный программой материал. Значит, большая часть освоения дисциплины приходится на самостоятельную работу студентов. Для эффективной самостоятельной работы метакогнитивные навыки исключительно важны. Преподаватель выступает не только в роли проверяющего, но и в роли тьютора и коуча, помогая студенту построить индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с особенностями его личности — помочь с определением цели обучения, с организацией планирования, определением подходящей стратегии и оценкой результатов своей деятельности. Это требует от тьютора знания методов и приемов обучения метакогнитивным навыкам и умения применять их для достижения высокой эффективности обучения.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУССИОННОМУ ОБЩЕНИЮ  
В НЕЯЗЫКОМ ВУЗЕ  
PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF FOREIGN LANGUAGE DISCUSSION TEACHING  
IN A NON-LINGUISTIC HIGHER INSTITUTION**

**Abstract.** The article focuses on the importance of discussion interaction teaching in the foreign language instruction of non-linguistics students. The pedagogical conditions of implementing this technology are revealed.

В контексте современной гуманистической парадигмы высшего профессионального образования активное использование в системе языковой подготовки студентов технологии обучения говорению средствами диалогического взаимодействия приобретает особую актуальность, поскольку позволяет создать комфортное коммуникативное пространство для выбора правил общения и способов поведения студентов, которые в дальнейшем проявятся в межличностных и деловых контактах будущих специалистов.

В этой связи учебная дискуссия, на наш взгляд, выступает одним из ключевых обучающих, мотивирующих и речемыслительных видов деятельности на занятиях по иностранному языку и представляется нам оптимальной и перспективной в профессиональном обучении, так как она основана на целенаправленной и специально организованной групповой деятельности студентов по решению проблемных нравственно-этических, социальных и производственных задач.

Следует отметить, что обучение иностранному языку по модели интерактивного диалогического взаимодействия требует системной организации этого процесса и решения сложных задач по формированию дискуссионной компетенции обучающихся. Как показывает практика преподавания на неязыковых факультетах, развитие дискуссионных умений — это трудоемкий процесс, поскольку данные умения относятся к разряду сложных, предполагающих высокий уровень развития умений аудирования и говорения, критического мышления и работы в сотрудничестве.

Эффективность реализации технологии обучения дискуссионному общению студентов неязыкового вуза может быть обеспечена при

соблюдении определенных педагогических условий, под которыми мы понимаем комплекс мер целенаправленного педагогического воздействия на все компоненты образовательного процесса с целью формирования иноязычной дискуссионной компетенции обучающихся.

На основе анализа педагогической, психологической и научно-методической литературы, посвященной вопросам иноязычного обучения в диалогическом формате, мы выделили следующие педагогические условия данного процесса:

— содержательно-целевые условия (обучение дискуссионному общению органично вписано в образовательный процесс и ориентировано на его специфику, содержательный план обучения обеспечивается использованием острополемиических тем для обсуждения и текстовым материалом проблемно-исследовательского характера с учетом их актуальности, профессиональной и воспитательной направленности);

— мотивационно-ценностные условия (опора на коммуникативную мотивацию, обеспечивающую инициативное участие студентов в дискуссионном общении и активное владение иноязычным материалом, становление ценностно-гуманистических ориентаций обучающихся, организация оптимального педагогического общения);

— организационно-деятельностные условия (организация обучения на основе положений компетентностного, коммуникативного и личностно-деятельностного подходов, способствующих становлению субъектности студентов в иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности, использование комплекса интерактивных методов обучения, учет индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающихся, соблюдение принципа поэтапного развития дискуссионных умений, а также дифференциация роли преподавателя на разных этапах обучения);

— рефлексивно-регулятивные условия (разработка критериально-диагностического аппарата определения уровня сформированности дискуссионной компетенции, обеспечивающего систематичность, объективность и всесторонность оценки результатов обучения и своевременность внесения коррективов в образовательный процесс).

Соблюдение данных организационно-педагогических условий обеспечивает качество языковой подготовки студентов, способствует раскрытию личностного и коммуникативного потенциала обучающихся и служит теоретической основой разработки педагогического инструментария для обучения иноязычному дискуссионному общению в неязыковом вузе.



**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
ON THE USE OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
IN ENGLISH GRAMMAR STUDIES**

**Abstract.** This article deals with the ways of learning English grammar with the help of the Internet resources. There is a description of some e-courses and a mobile application that can be used for grammar self-studies.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку, являясь бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования учащихся, удовлетворения их учебных и личных интересов и потребностей. Использование ИКТ в ходе изучения иностранного языка обеспечивает индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышение познавательной активности и развитие положительной мотивации по отношению к образовательной деятельности.

В связи с активным использованием ИКТ в образовательной системе и появлением все большего количества компьютерных учебных программ и различных интернет-ресурсов, возникает потребность в их классификации и изучении возможностей их использования в рамках учебной деятельности (аудиторной и самостоятельной). В данной статье рассмотрим вопрос изучения грамматики английского языка с помощью некоторых обучающих программ.

Изучение грамматики английского языка носит комплексный характер. Студенты должны не только знать различные грамматические явления, их специфику и особенности, а, прежде всего уметь корректно использовать полученные знания в устной и письменной коммуникации. При изучении грамматики традиционно выделяют три или четыре основных этапа: ознакомление и первичное закрепление, тренировка и автоматизация нового материала, использование этого материала в различных видах речевой деятельности. На практике же в условиях недостаточного количества аудиторных часов преподаватель ограничивается презентацией нового грамматического материала и его краткосрочной тренировкой. Запоминание и повторение осуществляются студентами самостоятельно, далеко не всегда эффективно.

Для повышения интереса к изучению языка, индивидуализации процесса изучения грамматики и организации эффективной самостоятельной работы студентов можно обратиться к использованию интернет-ресурсов. Рассмотрим некоторые из них.

1. Компьютерный курс грамматики «FOCUS ON GRAMMAR». Это пятиуровневый курс грамматики английского языка. В каждом уроке основного курса присутствуют такие элементы как: Grammar in Context, Grammar Presentation, Focused Practice, and Communication Practice. Для отработки грамматического материала авторы предлагают использовать не отдельные предложения, а тексты для чтения и аудирования различной тематики. К каждому тексту предлагаются разнообразные задания, цель которых в интерактивной форме проверить усвоение изучаемого грамматического явления. Каждая тема заканчивается итоговым тестом.

2. Обучающая программа «Prof. Higgins». Раздел “Grammar” включает 130 уроков, каждый урок посвящен одному из разделов грамматики. Уроки состоят из нескольких упражнений типа: построй предложения, подбери нужный ответ из данных, поставь слово в правильной форме и др. Программа позволяет учащемуся проверить себя в процессе выполнения упражнений.

3. [www.glogster.com](http://www.glogster.com) — интернет-ресурс, позволяющий пользователям создавать бесплатные интерактивные постеры-плакаты. Глог, glog — это мультимедийная веб-страница или мультимедийный постер, на которых могут быть представлены тексты, фото, видео, звуковые файлы, графика, ссылки и прочее. Данная технология может использоваться для закрепления грамматических и лексических навыков, в качестве домашнего задания, в рамках проектной деятельности.

4. Мобильное приложение English Grammar In Use. Приложение состоит из различных грамматических разделов с объяснениями и интерактивными упражнениями, глоссария к ним и методического руководства, которое поможет определить, какой грамматический раздел вам нужно изучить. Программа устанавливается на смартфон, что делает возможным изучение грамматики когда угодно и где угодно.

5. Интернет-ресурс [www.englishvid.com](http://www.englishvid.com). Это образовательный сайт для изучающих английский язык, на нем собраны видеоуроки английского, подготовленные преподавателями-носителями языка.

Использование перечисленных ИКТ-ресурсов в ходе изучения иностранного языка делает этот процесс более мотивированным, динамичным и эффективным, что положительным образом сказывается на качестве полученных студентами знаний и на умении применять эти знания на практике.

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ НОМИНАЦИИ  
В АСПЕКТЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
NATIONAL CULTURAL NOMINATIONS  
IN THE ASPECT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE**

**Abstract.** The interrelation of language and culture is a great interdisciplinary problem. Not only philologists should understand and recognize it, but also the representatives of exact and natural sciences. It is necessary to understand its separate communicative-intentional features in order to translate the text of any discipline and avoid informative deformation.

Соотношение языка и культуры — это большая междисциплинарная проблема. Знания ее важны не только специалистам-филологам, но и представителям точных и естественных наук. Для того, чтобы переводить профессионально ориентированный текст и избежать информативной деформации, необходимо понимать его отдельные коммуникативно-интенциональные особенности. Лингводидактика выделяет несколько уровней владения иностранным языком, высший из которых ставит во главу угла когнитивный аспект. Обучение на этом уровне предусмотрено учебным процессом в магистратуре и в аспирантуре. Важно познакомить будущих специалистов не только с транслатологией и основными переводческими технологиями, но и обеспечить видение образа мира соответствующего этноса через призму его социальной культуры.

Среди рассматриваемых частных аспектов общей культурной компетенции таких, как лингвокультурная, страноведческая, этнокультурная, социокультурная, аффективная, прагматико-коммуникативная компетенции, формирование у билингва лингвокультурной компетенции является наиболее сложным процессом. Лингвокультурная компетенция предполагает прежде всего знание национально-культурных номинаций (слов-реалий, фоновой лексики), являющихся либо полными безэквивалентами, либо частично безэквивалентными. Кроме того, существуют «ложные друзья переводчика» — псевдореалии и псевдоинтернационализмы, которые сходны по форме в двух или нескольких языках, но обнаруживают полное или частичное расхождение значений. В межкультурном аспекте необходимо знание культурных коннотаций слов и на-

ционально-культурных концептов, представляемых словами, словосочетаниями, фразеологизмами. Незнание этих параметров культуры может вести к непониманию, срыву коммуникации, культурному шоку.

**Пример 1.** Слово *радиатор* в немецком языке соответствуют две национально-культурные номинации: *der Radiator* (отопительная система) и *der Kühler* (охлаждающая система у автомобиля). Кроме этого лексема *der Kühler*-языковой знак части прибора для перегонки жидкостей в лаборатории (холодильник), но не бытового холодильника (*der Kühlschrank*).

**Пример 2.** Русскому слову *гнездо* соответствуют три немецких лексем: *das Nest* (гнездо маленькой птицы), *der Horst* (гнездо большой птицы), *das Gelege* (гнездо с кладкой яиц).

**Пример 3.** Немецкие слова, имеющие один фонетический образ с русскими: *der Termin* — не термин, а срок, судебное заседание, договоренность о встрече; *der Akademiker* — не академик, а человек с высшим образованием.

**Пример 4.** Национальные традиции передачи наименования мер, весов и других величин измерений зачастую созвучны в исходном языке (ИЯ) и переводящем языке (ПЯ), но могут различаться соответствием: русский фунт — 409,5 г, в то время как в Германии *das Pfund* — 500 г; русский центнер — 100 кг, а в Германии *das Zentner* — 50 кг.

**Пример 5.** Имена собственные часто являются в немецком языке компонентами фразеологических словосочетаний: *nach Adam Riese* — если точно подсчитать (Адам Ризе — составитель учебников по арифметике в Германии в 16 в.), *pünktlich wie die Ankeruhr* — сверхточный (*die Ankeruhr* — анкерные часы Вены, известные своим точным ходом).

Приведенные примеры базируются на трудностях, возникших при переводе профессионально ориентированных текстов, и подчеркивают роль внеязыкового фактора — мира изучаемого языка. В рамках учебного процесса, для целей профессиональной коммуникации, необходимо обращать на это большое внимание. Особенно важны знания национальных различий терминологии, эффективным методом получения которых является организация самостоятельной работы по сбору энциклопедической, реферативной и другой информации о терминах и первичных именах, а также составление тезауруса. В настоящее время нет единого словаря для переводческой деятельности, покрывающего все разнообразные трудности перевода. Такой словарь назрел и его модель обсуждается.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ  
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES CONTENT  
IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

**Abstract.** The paper states that ESP content is to be determined by compound competences that compose foreign language professional competence. It clarifies the components of ESP content that are relevant for the modern info-communicative environment. Acquisition of these components requires new tools and approaches to the forming of teaching materials that are to include ICT.

Вопросу отбора содержания обучения (СО) иностранному языку, в том числе профессионально-ориентированному, посвящено большое количество трудов. Однако, являясь исторической, социально-детерминированной категорией проблема СО всегда остается актуальной. На современном этапе развития общества, науки, культуры и образования нам представляется необходимым частично пересмотреть структуру СО *профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом ВУЗе, дополнив его некоторыми компонентами.*

В соответствии с рекомендациям Научно-методического совета по ИЯ Минобрнауки, обучение ИЯ должно быть направлено на формирование и развитие коммуникативной, социокультурной, когнитивной, лингвистической, самообразовательной, профессиональных компетенций на уровне достаточном для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности. Иными словами, результатом освоения СО должно стать формирование иноязычной профессиональной компетентности (ИПК).

*Мы полагаем, что именно компоненты ИПК должны детерминировать СО. В данной статье попытаемся уточнить номенклатуру компетенций, которые отвечают требованиям современности и должны находить свое отражение в СО иностранному языку в техническом вузе.*

*Лингвистическая компетенция подразумевает владение языковыми навыками, умение использовать их в речи и способность к коммуникации даже в условиях их недостаточной сформированности. Кроме традиционных компонентов, представляется необходимым дополнить ЛК более современным содержанием. Учитывая динамичность развития*

некоторых профессиональных сфер, постоянный прирост терминологии, все большую актуальность приобретает вопрос развития адаптивности (компенсаторной компетенции). Ввиду пространственно-временных рамок обучения, формирование вышеупомянутых ЗНУ без применения электронных форм обучения представляется маловероятным. Так, эффективным средством формирования языковых навыков и рецептивных видов речевой деятельности могут выступать онлайн ресурсы, мобильные приложения, оптимизирующие временные затраты на развитие продуктивных видов РД в традиционном обучении.

В век Интернета и больших данных не меньшее значение приобретает *информационная компетенция*, т. е. способность качественного взаимодействия с информационными потоками: умение оперативного поиска, отбора, критического анализа, систематизации и передачи информации.

Учитывая темпы развития информационного общества, нестабильность самоопределения студентов и возрастающее значение непрерывного обучения, системообразующее значение имеет способность к самообразованию. Под *самообразовательной компетенцией (СК)* понимают умение управлять своей познавательной деятельностью: ставить образовательные цели, избирать СО, применять стратегии эффективного обучения, осуществлять рефлексию своей деятельности. Как подчеркивает И. А. Зимняя, СК детерминирует формирование других компетенций, являясь средством эффективного развития личности. С самообразовательной компетенцией тесно связана *учебно-познавательная компетенция*, под которой понимают способность приобретения и репродукции новых знаний, опосредованную умениями методического и когнитивного характера. Современные технологии позволяют в существенной мере дополнить средства формирования данных компетенций.

Нам также кажется целесообразным выделение *ИКТ-компетенции*, то есть умения реализовывать свою познавательную и учебно-профессиональную деятельность, применяя современные технологии. У студентов должно сформироваться осознание, что технологии, используемые в повседневной жизни, можно применять как эффективные средства обучения и самообразования. Так, в СО профессионально-ориентированному иностранному языку должны включаться знания и умения пользования открытыми образовательными платформами, онлайн словарями, программами машинного перевода, мобильными приложениями в учебных целях.

На данном этапе развития образования традиционное СО профессионально-ориентированного иностранного языка следует дополнить ком-

понентами, отвечающими требованиям «информационного общества», а также целым комплексом современных технологий, что должно находить свое отражение в УМК нового типа.

*Е. А. Мережко*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Е. А. Merezhko*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**НЕКОТОРЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
SOME CONCEPTUAL FEATURES OF USING THE CLIP WAY  
OF THINKING OF SCHOOL STUDENTS WHEN DEVELOPING PROGRAMS  
FOR ADDITIONAL ONLINE ENGLISH LEARNING**

**Abstract.** The article deals with the definition of «clip way of thinking» and determines the methods of using this way of thinking in the online English language learning for school students.

Система школьного образования сегодня сталкивается с вызовами современного «цифрового общества», живущего в эпоху Интернета и повсеместной компьютеризации. Дети, выросшие в эпоху высоких технологий, по-другому смотрят на мир. Их восприятие не последовательное и не текстовое. Они видят картинку в целом и воспринимают информацию по принципу клипа. Это значит, что для современной молодежи свойственно клиповое мышление.

Английское слово *clip* означает «сокращать», «урезать». Клиповое мышление — это восприятие информации в усеченном виде: коротких сюжетов, ярких картинок, эмоциональных образов и прочее. Следует заметить, что в настоящее время на формирование клипового мышления во многом работает и сама школа. Детей заставляют читать книги, однако на самом деле школьное обучение построено таким образом, что учебники, по существу, не являются книгами. Ученики читают один отрывок, потом через некоторое время — другой, и в это же время отрывки из других источников. Отсюда, провозглашая чтение линейное, на самом деле школа ориентируется на совсем другой принцип: а именно на принцип клипового восприятия информации. В итоге возникает противоречие между тем, что требует школа и что она реально предлагает.

Клиповое мышление с помощью образов и ярких картинок свойственно детям младшего школьного возраста, но, так как школа так же способствует клиповому мышлению у учеников основной и старшей школы, мы сталкиваемся с ситуацией, когда преемственность между школой и вузом в данном вопросе невозможна. Как показывает практика, современные студенты не способны проводить в библиотеках несколько часов за чтением монографий, как это делали их преподаватели. Способность к концентрации у студента остается на уровне младшего школьника и профессора вынуждены адаптировать лекции для показа в слайдах. У студентов наблюдается снижение возможностей долговременной памяти и неспособность воспринимать большой объём текстовой информации будь это монография, научная статья или любой другой научный труд.

Но так ли плохо клиповое мышление или система образования может адаптироваться к особенностям восприятия информации современными детьми?

Мы считаем, что к клиповому мышлению можно адаптировать программы дополнительного онлайн образования младших школьников, в частности обучение английскому языку. В данной программе мы можем реализовать такие методические приемы, как: запоминание новых слов с помощью флеш картинок; запоминание грамматики в виде схем; отработка грамматических конструкций с помощью интерактивных заданий; отработка навыка аудирования с помощью прослушивания аудио роликов и просмотра коротких видео роликов с последующим выполнением заданий; отработка навыка чтения коротких текстов иллюстрированных интерактивными картинками.

При разработке подобных онлайн программ дополнительного обучения английскому языку младших школьников необходимо учитывать ряд особенностей таких как: методическая обусловленность и разработанность программы согласно возрасту учащегося, грамматическая корректность материала; проработанный интерфейс сайта, способствующий наилучшей концентрации внимания младшего школьника, оформление графики в неярких, не утомляющих глаз цветах; присутствие на сайте рекламных баннеров, отвлекающих детей.

Предположим, что клиповое мышление младших школьников можно с успехом использовать при обучении английскому языку. Противостоять прогрессу невозможно и школьные педагоги будут стремиться находить все новые способы решения проблем обучения детей в «цифровом обществе».



## **ОБ ИЗУЧЕНИИ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ON LEARNING NEW VOCABULARY**

**Abstract.** For a long-term remembrance of new vocabulary it is not enough just to hear and respray a lexical unit but also to switch mental activity involving visual and association memory on.

Всем известно, что лексическая составляющая языка является одним из самых важных компонентов речевой деятельности, ведь исключительно наличие фундаментальных лексических навыков может обеспечить нормальное функционирование речи. Именно поэтому увеличение семантического поля в качестве строительного материала языка имеет первостепенную важность среди поставленных задач на уроках иностранного языка и сопутствует практически на каждом уроке на любом этапе изучения языка.

Сложность освоения языка заключается в том, что лексический состав английского языка пестрит своим невероятным разнообразием, а лексические единицы подчас разноплановы и полисемантчны. При этом следует не забывать о чрезвычайной трудоемкости процесса овладения новыми лексическими единицами.

Весь актуальный словарь изучающих иностранный язык можно поделить на 2 слоя: лексика, которую обучающиеся лично используют в устной речи и при чтении; лексика, которую ученики узнают и понимают при аудировании и чтении, но не используют ее в процессе коммуникации.

Во многих учебно-методических комплексах эти 2 вида лексики именуют активной и пассивной соответственно.

Активный запас слов играет, безусловно, важнейшую роль для коммуникативной функции языка. Это набор лексических единиц, которые обучающиеся в состоянии воспроизводить в таких продуктивных видах речевой деятельности, как говорение и письмо. Пассивный запас слов — это лексика, которую учащиеся должны понимать в тексте или на слух, но не обязательно использовать в своем речевом исполнении.

Важно отметить, что в процессе обучения нет четкой границы между активным и пассивным словарем обучающихся. Некоторые лексические единицы могут перейти из пассивного словаря в активное употребление путем выполнения практических заданий по говорению, так же как и наоборот, при длительном отсутствии практики языка, часть слов пере-

ходит из активного словарного запаса в пассивный, а в каких-то случаях могут быть забыты и вовсе.

Существует также лексика, освоенная при аудировании, которая имеет 2 возможных варианта пути: при многократном повторении она запоминается и активно используется учениками в последствии в процессе коммуникации, либо в условиях отсутствия повторения той или иной лексической единицы, встретившись однократно, она не задерживается в долгосрочной памяти учеников и забывается.

Таким образом, становится очевидно, что для того чтобы вновь приобретенная лексика не просто на время задержалась в пассивном словаре обучающихся, но перешла в долгосрочную память и использовалась как активные лексические единицы, необходима регулярная методичная работа по активизации словарного запаса.

Постоянная актуализация недавно заученной лексики и ее частое повторение в различном семантическом окружении является одним из ключевых факторов, который обеспечивает расширение лексического запаса обучающихся.

Следует отметить, что увеличение активного семантического поля проходит гораздо проще и интересней не за счет однообразного механического повторения, но за счет более творческих видов деятельности, окруженных разнообразием контекстов, вместе с этим повышая как образность речи учеников, так и их мотивацию работать на уроке и активировать свой словарный запас.

Тем не менее, одного знания иноязычного эквивалента слова родного языка не достаточно для того, чтобы правильно использовать эту лексику в выражении своих собственных мыслей на иностранном языке. Именно поэтому на уроках английского языка должны быть представлены не просто значения слов, но их сочетаемость с другими словами, устойчивые выражения и словосочетания, а также должны быть созданы условия для речемыслительной деятельности в качестве рефлексии материала. Изучаемый материал должен быть не бессвязно выражен единичными примерами лексических единиц, но приобретать конкретный смысл для учащихся и, таким образом, активизировать память и мышление учеников.

Для полноценного запоминания и активизации лексики не достаточно просто услышать новое слово и проговорить его, необходимо включить мыслительную деятельность, задействовать зрительную и ассоциативную память. Крайне важно, чтобы в каждом упражнении была заложена коммуникативная ценность, конечная цель всего комплекса заданий. В этом случае самостоятельное использование вновь приобретенных лексических единиц в устной и письменных формах будет протекать продуктивнее.

**О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ.  
ОПРЕДЕЛЕНИЕ. СОДЕРЖАНИЕ. ПРИНЦИПЫ.  
ON THE INDEPENDENT STUDY WORK OF STUDENTS.  
DEFINITION, CONTENT, PRINCIPALS**

**Abstract:** The thesis deals with some main issues concerning the independent study work of students. The review of some scientists' views on the definition, content and principles is given and the basic principles of ISW are presented.

В настоящее время, в связи с переходом на компетентностную парадигму в образовании, проблема самостоятельной работы студентов (СР) не только не теряет своей актуальности, но и приобретает еще большую значимость с точки зрения методологии, организации и содержания этого вида учебной деятельности.

Анализ взглядов ученых на определение понятия самостоятельной работы и ее содержание позволяет утверждать, что единого мнения по этому вопросу нет. Самостоятельная работа рассматривается как «метод обучения», как «форма организации познавательной деятельности», как «средство обучения», «как вид деятельности», «как вид организационной формы», и пр. (Т. И. Шамова, Н. В. Харитонов, Я. В. Жаров, П. А. Пидкасистый, Г. М. Сеитовой, О. В. Долженко, В. К. Шатуновский, Е. К. Борткевич, И. И. Кобыляцкий) и др.

С позиции преподавателя, как организатора и модератора самостоятельной работы обучающихся, этот вид учебной деятельности должен определяться следующими принципами:

1. Целесообразность. Преподаватель строит и направляет СР студентов, руководствуясь генеральной целью всего курса обучения, а обучающиеся строят свою работу, исходя из конкретной цели занятия.

2. Вариативность. Преподаватель предлагает способы, приемы и средства достижения цели, а студент выбирает наиболее оптимальные варианты и строит последовательность своих действий.

3. Структурность и системность. Преподаватель руководствуется этими понятиями при организации СР, как основополагающими, а обучающиеся соответственно структурируют свою деятельность системно организуя работу над учебным материалом в контексте конкретного занятия.

4. Продуктивность. Преподаватель планирует и дает установку на результат самостоятельной учебной деятельности, а обучающиеся выполняют задания, следуя этой установке.

Перечисленные принципы определяют успешность СР, но только при соответствующей активности студентов, можно гарантировать высокий результат профессиональной подготовки.

Понятие активности в самостоятельной работе студентов взаимосвязано с реализацией оптимального соотношения репродуктивных, репродуктивно — продуктивных, продуктивных и творческих видов учебной деятельности студентов.

Творчество, как конечный совокупный продукт формируется в процессе от репродуктивных видов СР к способности самостоятельно строить гипотезы и на основании их формировать идеи и реализовывать их в решении поставленных задач.

К этим задачам можно отнести разрешение проблемных ситуаций, проектирование процесса и результата, выбор оптимального решения и пр.

Опыт показывает, что организация СРС по ИЯ должна строиться на вышеперечисленных принципах с учетом специфики иноязычной речевой деятельности.

*А. О. Овсянников*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*A. O. Ovsyannikov*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
BASIC COMPONENTS OF THE METHODOICAL SYSTEM  
OF INFORMATIVE READING TEACHING  
IN THE SECOND FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** This article is devoted to the basic components of didactic system of intensive teaching of informative reading in a second foreign language.

Для эффективного обучения информативному чтению на *втором иностранном языке (ИЯ2)* представляется абсолютно необходимым условием выявление следующих базовых компонентов методической системы, разработанной в рамках когнитивно-компенсаторного подхода.

**1. Вводный курс**, в рамках которого закладывается фундамент изучения ИЯ2 и где в первую очередь анализируются сходные явления *базового иностранного языка (ИЯ1)* и ИЯ2.

**2. Этапы обучения.** *Когнитивный этап* (или этап концептуализации). *Репродуктивный этап* (или этап интериоризации). *Продуктивный этап* (или этап автоматизации). Данная последовательность этапов, соотношённая с обучающими приёмами, необходима для того, чтобы учащийся мог эффективно воспользоваться выработанным знанием в реальной коммуникации — чтении самостоятельно выбранного аутентичного текста ИЯ2 небольшой протяжённости по интересующей его тематике.

**3. Цели обучения.** Практические (языковые/коммуникативные); образовательные (энциклопедические/культурно-прагматические); развивающие (когнитивно-познавательные/креативно-продуктивные); ценностно-ориентационные/профессионально-ориентированные).

**4. Задачи.** 1) репродуктивно-компенсаторные, нацеленные на активизацию резервных возможностей языковой личности (лингвистических, психологических, методических) и предполагающие актуализацию ранее полученных знаний в области межъязыковой догадки при изучении ИЯ1 (узнавание корня слова, добавленной морфологии — префикса, суффикса, окончания); задачи данного блока призваны автоматизировать навыки декодирования, в первую очередь, транспарентной лексики ИЯ2;

2) продуктивно-деятельностные, имеющие целью выработку у учащихся новых знаний в области межъязыковой догадки и способов действия с ними; задачи данного блока призваны автоматизировать навыки декодирования слов ИЯ2, по форме отличающихся от своих эквивалентов в ИЯ1 (не транспарентная лексика), за счёт регулярных графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) соответствий.

**5. Принципы обучения.** Теоретической основой обучения информативному чтению на ИЯ2 являются: дидактические принципы активного обучения; методические принципы обучения ИЯ2, имеющие универсальный характер; дополнительные методические принципы; специальные методические принципы обучения информативному чтению на втором иностранном языке; принципы сравнения языков, релевантные для обучения информативному чтению на втором иностранном языке.

**6. Методы обучения.** Общий метод — сознательно-сопоставительный; частные — «метод активизации навыка межъязыковой догадки» и «метод графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) ключей» [Овсянников А. О. Метод ключей как новая составляющая процесса формирования компенсаторной компетенции при обучении информативному чтению на втором иностранном языке. — СПб: ТЕССА, 2008. — 192 с.].

**ПОДХОД КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ  
В ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
APPROACH AS A DIDACTIC CATEGORY  
IN L2 THEORY IN HIGHER SCHOOL**

**Abstract.** An inexhaustible interest in L2 acquisition implies further investigation of the rationale for the concept of an approach commonly used in language teaching research. Certain discrepancies of established definitions and actual uses of the concept are specified.

Иностранный язык как дисциплина гуманитарного цикла, преподаваемая в вузе, является средоточием множественных внешних и внутренних мотивационных факторов, определяющих стабильный интерес студентов естественнонаучных и других нелингвистических направлений к этому предмету. Высокий уровень сформированности иноязычной компетенции во многом предопределяет успешную научно-исследовательскую или деловую карьеру выпускника, что является сильным внешним мотивационным условием, значительно повышающим статус предмета и его престижность в академической среде. Естественное преобладание внутренней мотивации в учебном процессе непосредственно связано с собственной личностью студента: каждый обнаруживает в этом предмете нечто такое, что есть в нем самом как познающем субъекте. Логично было бы предположить, что при данной динамике воздействия соотнесенных факторов — высокого статуса учебного предмета «иностранный язык» и выраженной мотивации студентов к его освоению — выпускники естественнонаучных и иных неязыковых направлений подготовки должны иметь высокий уровень иноязычной компетенции. Однако действительное положение дел этого не подтверждает. По-прежнему наблюдается значительное несоответствие между идеальным уровнем развития иноязычных компетенций, установленным федеральными государственными стандартами высшего образования, и фактически достигаемыми подавляющим числом студентов результатами. Современные исследования, направленные на разработку более совершенных алгоритмов учебного процесса, предполагают создание модели учебного процесса, адекватной процессу иноязычной коммуникации. Основным критерием релевантности подобной модели является требование ее доказательного соответствия теоретическим положениям, отражающим

весь комплекс системной организации учебного процесса. При этом создаваемая модель также должна допускать упрощенное изложение без ущерба для основополагающих аргументов и эмпирических свидетельств. Очевидно, что решение дидактической задачи подобного масштаба должно строиться в рамках дидактической категории соотнесенного уровня, традиционно называемой словом *подход*. Чаще всего подход понимается как глобальная и системная организация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия — преподавателя и студента. Подход, таким образом, предполагает первоначальный основополагающий этап моделирования процесса обучения, определяющий все прочие вовлеченные категории: концепцию, стратегию, принципы, содержание, методы, формы и приемы учебной работы. Известные подходы к изучению языков, исторически сложившиеся к настоящему времени, по основанию главной направленности можно условно разделить на два крайних лагеря: ориентированные на языковые формы и правила их употребления (*form-focused*) и на решение коммуникативной задачи (*task-focused*). Первые включают такие подходы как познавательный, грамматико-переводный, сознательно-практический; ко вторым относятся коммуникативный, личностно-деятельностный, компетентностный. Исследования эффективности подходов, поддерживающих активное планомерное изучение языкового содержания, и подходов, утверждающих «скрытые» приемы освоения коммуникативных моделей, до настоящего времени не представили убедительных фактов, доказывающих их преимущество: результаты измерений иноязычной компетенции, достигнутой студентами, обучавшимися в режиме противоположных подходов, обычно сопоставимы. Причиной этого является (1) нечеткая структура описания понятий подхода как общей дидактической категории и (2) определенная «неразделенность» характеристик конкретных подходов. В первом случае неясно, что именно охватывает и как генерируется «глобальная и системная организация»; во втором обращают на себя внимание идентичные принципы и критерии, фигурирующие в арсенале противопоставляемых подходов. Существует еще одно важное обстоятельство, обуславливающее определенную орнаментальность понятия подхода и снижающее его функциональную научную значимость: отсутствие единого предельного основания в качестве системной единицы обучения, обеспечивающей процесс развития иноязычной компетенции на протяжении всего учебного процесса. Идентификация подобной единицы способна значительно повысить потенциал категории подхода в исследованиях по объективизации ее основополагающей роли в организации обучения иностранному языку.

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД  
КАК ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БАКАЛАВРОВ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
LITERARY TRANSLATION AS AN ELEMENT  
OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES  
OF BACHELOR'S STUDENTS STUDYING SCIENCE**

**Abstract.** Creativity is considered to be one of the major skills for the modern world of work. The article discusses the role of literary translation in developing this important skill every bachelor's student needs to become a successful professional.

Современный выпускник вуза должен обладать не только специальными знаниями и владеть новыми технологиями, но и быть творчески активной личностью. Социологические исследования показывают, что человек, обладающий творческими способностями, успешно адаптируется к социальной среде, проявляет высокую активность при решении профессиональных задач, имеет значительную степень независимости в социальном взаимодействии с окружающими.

Широкие возможности для развития творческих способностей студентов бакалавриата предоставляет организация внеаудиторной работы по иностранному языку. Значительную ценность в этом отношении имеет переводческая деятельность, особенно в области художественного перевода, как прозы, так и поэзии. Не вызывает сомнения, что в процесс перевода всегда включается творчество. Задача же переводчика художественного текста осложняется тем, что он должен не только правильно понять основной смысл оригинала, идеи и чувства автора, суметь донести их до читателя, но и сохранить национальный колорит исходного текста и создать «новую эстетическую реальность». Здесь требуются и хорошее владение иностранным языком, знание национальной культуры, истории, и творческие способности, которые представляют собой совокупность таких качеств ума, как наблюдательность, умение анализировать, сопоставлять, находить связи и зависимости, гибкость мышления. Деятельность в области художественного перевода развивает не только общий, но и эмоциональный интеллект, т. е. способность осознать смысл эмоций автора, принадлежащего к другой культуре, и умение передать эти эмоции в тексте перевода.



Особой спецификой обладает перевод поэтического текста, поскольку слово в нем, по замечанию известного лингвиста и литературоведа Г. О. Винокура, выступает как знак искусства и мотивируется его законами, а не законами практического языка. Поэтому студенты имеют возможность экспериментировать со смыслом и искать оптимальные формы его выражения на языке перевода, что предоставляет им большую свободу для творчества и не ограничивает в выражении своих мыслей. В зависимости от индивидуального восприятия поэтического произведения обучающиеся могут выбрать разные виды перевода: филологический (прозаический), стихотворный и поэтический. Последний является наиболее сложным. Переводчик должен создать новый поэтический текст, эквивалентный оригиналу по его фактуальной, концептуальной и эстетической информации. Для этого необходим талант поэта. Практика показывает, что чаще всего бакалавры выбирают стихотворный перевод. Он близок к оригиналу в лексическом и стилистическом отношении, но не в полной мере воспроизводит информацию эстетическую. Тем не менее, этот вид перевода требует больших творческих усилий, чтобы суметь вместить в стихотворную форму иного языка исходный смысл.

Необходимо обратить внимание на то, что при переводе и прозы и поэзии наиболее творчески насыщенной является работа со словом. Известно, что художественные тексты представляют собой логическую и эмоциональную интерпретацию действительности, они многозначны, характеризуются высокой степенью имплицитности, в них используется большое количество стилистических фигур и тропов. Поиск языковых средств, которые бы оказали идентичное исходному тексту художественно-эстетическое воздействие на читателя, процесс творческий, и в нем не остается места шаблону.

Представляется важным, что художественный перевод не является обязательным видом учебной деятельности при обучении иностранному языку студентов естественнонаучных специальностей. Обучающиеся самостоятельно принимают решение об участии в конкурсах и конференциях, связанных с проблемами перевода, выбирают темы презентаций, авторов и произведения, которые им интересны. При этом задействуются такие компоненты творческого потенциала личности как интерес, любознательность, желание создавать что-то новое (в данном случае текст перевода), целеустремленность, самостоятельность в принятии решений. Работа над переводом развивает познавательную активность студентов, умение доказывать свою точку зрения на возможность применения при переводе той или иной лексико-семантической, грамматической или стилистической трансформации.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VOCABULARY ACQUISITION  
WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The study interprets some psychological aspects of bilingualism within the lexical level and they are characterized by their correlation with didactic significance.

Проблема двуязычия — одна из основополагающих проблем психолингвистики. Её актуальность непреходяща, т. к. поддерживается необходимостью реализации главной цели обучения неродному языку — выработке активных коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности.

В данном исследовании мы остановимся на интерпретации некоторых психологических аспектов двуязычия в пределах одного — лексического уровня и охарактеризуем их в соотнесённости с дидактической значимостью.

Процесс усвоения новой лексики включает последовательно сменяющие друг друга этапы: восприятие — осмысление — понимание — запоминание — сохранение в памяти и последующее узнавание — понимание — воспроизведение. В условиях рецептивного билингвизма мы имеем лишь узнавание и понимание элементов иноязычной речи. При репродуктивном билингвизме появляется способность к воспроизведению, хотя и с отклонением от правил под воздействием интерференции. Для продуктивного билингвизма характерно не только правильное понимание и воспроизведение, но и порождение речи.

Если эффективность запоминания любой информации, например, фактов родного языка основана на согласованной работе трёх основных видов памяти (индивидуальной, понятийной, вербальной), то при обучении иностранному языку принципиально важно также связать память изучаемого языка с памятью родного языка. Эта связь должна быть поэлементной. Поскольку элементами запоминания являются, как известно, признаки объектов, объекты и системы объектов, применительно к лексике элементами можно считать отдельное лексическое значение, структуру лексического значения многозначного слова и семантическое поле.

Основываясь на психологическом разграничении памяти слов и памяти понятий, можно полагать, что связь отдельных конкретных лексических значений может реализоваться и развиваться в процессе обучения как на понятийном уровне (особенно тогда, когда соответствующее понятие есть и в родном языке билингва), так и на вербальном уровне (связь положенных в основу наименований денотатов или признаков, как правило, не совпадающих в разных языках).

Имея в виду отражение семантических полей и привычных синтагматических связей в сознании носителя языка — в составе индивидуальных ассоциативных полей, следует формировать в сознании билингва индивидуальные ассоциативные поля посредством запоминания парадигматики языка (полных списков слов, входящих замкнутое семантическое поле и ограниченных списков слов из состава открытых семантических полей, преобразующихся — в учебных целях — в закрытые), а также на основе изучения синтагматики языка (типовой сочетаемости наиболее частотных слов поля) и на основе индивидуальных ассоциаций различных типов, поскольку установление многоплановых ассоциативных связей нового с известным признаётся важнейшим фактором прочности запоминания.

*С. А. Ростовцева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*S. A. Rostovtseva*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ BLENDED LEARNING. DEVELOPMENT TRENDS**

**Abstract.** Blended learning is a most popular trend of modern education. Theoretical literature review aimed at tracing stages and prospects of its development is essential to achieve its best practical implementation for teaching English as a second language.

Одним из вызовов нашего времени является уверенное владение иностранным языком выпускниками не только профильных, но и технических вузов. Однако, несмотря на декларируемую ценность подобного вида знаний, в практике преподавания иностранного языка возникает ряд существенных затруднений, связанных как с самой организацией учебного процесса, так и с низким уровнем подготовки, который имеют выпускники школ. Подобная ситуация заставляет искать новые формы и технологии, которые позволили бы нивелировать существующие трудности и повысить эффективность преподавания иностранного

языка в непрофильном вузе. В этом смысле большие ожидания связаны с применением технологии смешанного обучения (СО).

СО является одной из форм эволюции дистанционного обучения. Подавляющее число авторов рассматривают СО как сочетание контактной работы с дистанционными формами, использующими различные технологии, (в большинстве случаев компьютерные). Впервые термин СО был применен в 2000 году. Период с 1999 по 2002 считается начальным в истории СО, и характеризуется первыми попытками сочетания контактной работы с онлайн обучением. Период с 2003 по 2006 г. называется ‘Definition period’, вследствие того, что в это время были разработаны наиболее употребляемые определения СО. 2007–2009 гг. — классифицируются как период «популярности», где большинство работ посвящено восприятию СО обучающимися и доказывається его эффективность.

Ряд исследователей (*Garrison D., Kanuka Y., 2004; Bransford J. D. et al., 1999*) рассматривают СО не просто как релевантный педагогический подход, но и как потенциальную возможность реорганизации высшего образования. Внедрение асинхронных учебных сетей можно будет рассматривать как существенную разработку, способствующую усовершенствованию обучения. Предполагают, что практически все курсы, предлагаемые в системе высшего образования через некоторое время будут представлены в виде СО (*Ross B., Gage K., 2006*) и, что вопросом будущих исследований является не то, будет ли использоваться СО, а то соотношение каких компонентов является наиболее эффективным (*Bryan A., Volchenkova K. N., 2016*).

Популярность СО обусловлена тем, что оно позволяет сочетать лучшую практику контактной и дистанционной форм работы. Среди преимуществ также называют: повышение мобильности как преподавателей, так и студентов, привлекательность для студентов за счет использования новых технологий, стимулирование педагогических нововведений, доступность во времени и пространстве, автоматизированную проверку и хранение результатов, оперативное обновление, наглядность благодаря использованию средств мультимедиа; стимулирование самостоятельной деятельности обучающихся, что способствует навыкам самоорганизации, развитие навыков владения современными информационными и коммуникационными технологиями; развитие навыков целеполагания, инициативности и ответственности.

Однако, несмотря на то, что СО обладает неоспоримыми достоинствами, оно не является универсальным решением и требует должных педагогических и технологических разработок. Для реализации научно обоснованной практики, теоретические изыскания должны пойти по

трем направлениям: построение принципов самоконтроля (*Zimmerman B., 2000*); принципов создания мотивации (*Pintrich P. R., 2003*); принципов совместного обучения и обучения в сотрудничестве (*Johnson D. W., Johnson R. T., 2009*).

Исследования смешанного обучения в основном сводятся к выявлению его преимуществ и недостатков, в то время как мало внимания уделяется восприятию студентами полезности технологий с точки зрения развития навыков и различных областей языка, в то время как эти данные могут дать ценную информацию о структуре и применении курсов (*Bueno-Alastuey M. C., Lopez-Pe'rez M. V., 2014*). Перспективным для дальнейшего исследования представляется: подготовка и обучения преподавателей использовать СО и информационно-компьютерные технологии; исследование влияния личностных факторов (лингвистический и культурный опыт, возраст, языковая компетентность) на успешное использование СО (*Larsen L. J., 2012*), а также разработке специфических методов СО (*Чернобровкина Е. П., 2015*).

Имея целью повышение эффективности преподавания иностранного языка в непрофильном вузе, мы считаем перспективным изучение восприятия и мотивации студентов, использующих СО, выделение принципов применения СО для преподавания ИЯ для специальных целей, а также разработку специфических методов, способствующих формированию лексических навыков студентов неязыковых вузов.

*А. В. Рубцова*

*СПбПУ Петра Великого*

*А. V. Rubtsova*

*Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University*

## **СИСТЕМА МОДУЛЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ MODULAR SYSTEM OF PRODUCTIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Abstract.** Productive linguodidactic technologies are based on a system of modules that provide individualization of the educational process, adapting it to the cognitive needs of each student.

Методико-технологической основой продуктивного подхода является система продуктивных лингводидактических технологий. Продуктивная лингводидактическая технология определяется нами как системная организация учебно-воспитательного процесса, форма воспитывающего профессионально ориентированного иноязычного образования, осуществляемого студентом в режиме самоуправления с опорой на творческую активность личности и её рефлексивную самооценку, направленная на

создание иноязычного текстового продукта как средства профессионального и личностного роста обучающегося.

Учебный процесс, реализуемый на основе данной технологии, направлен на развитие автономной учебной деятельности. Для студента, изучающего иностранный язык, овладение данной технологией самоуправления иноязычным образованием является, с нашей точки зрения, необходимым условием эффективного развития профессиональной коммуникативной компетентности. В условиях автономного изучения иностранного языка в наибольшей мере реализуются личностные позиции студента как субъекта учебной деятельности: позиция «я — преподаватель», «позиция деловой активности», позиция «я — рефлексивный пользователь и изучающий иностранный язык».

Одним из центральных концептов продуктивной лингводидактической технологии является понятие *модуль*, трактуемое нами как автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины «иностранного языка», которая включает в себя лингводидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля.

Содержательная основа системы учебных модулей продуктивного иноязычного образования представляет собой три основные группы модулей. Непосредственное наполнение содержанием модулей зависит от этапа обучения, возрастных интересов и потребностей обучающегося.

1. *Модули методической адаптации студента (organizing manager):*

- организационно-деятельностный (self-organizer);
- мотивационно-потребностный (personal needs definer);
- продуктивно-диагностический (test master);
- автономно-деятельностный (autonomous user).

2. *Практико-ориентированные модули (practice developer):*

- лингво-дидактический (linguistic expert);
- продуктивного чтения (productive reading);
- продуктивного аудирования (productive listener);
- продуктивного общения (proficient communicator);
- письменной практики (writing practice expert);
- проектно-исследовательский (linguistic researcher).

3. *Контрольно-стабилизирующие модули (controlling provider):*

- контрольно-оценочный (self-supervisor);
- функционально-стабилизирующий (self-provider).

При этом преподавателю отводится консультативная роль — роль помощника, советчика, взаимодействующего со студентом при ведущей, приоритетной роли последнего.

**К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ,  
ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
ON THE PROBLEM OF FORMING THE PERSONAL QUALITIES  
THAT DETERMINE SUCCESS IN COMMUNICATION  
IN A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** This article is devoted to the formation, exercising and practicing of strong-willed personality qualities that determine successful communication while teaching and learning a foreign language, with individual and collective methods of education.

Как известно, преподаватель иностранного языка не только обучает иностранному языку как средству коммуникации, но и воспитывает студентов. Воспитание человека — это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. А. Н. Леонтьев считает, что индивид становится личностью, когда он «в совместной деятельности с другими индивидами изменяет мир и посредством этого изменения преобразует и себя». То есть, формированию личности способствует осуществление такой деятельности, в ходе которой складываются отношения между ее участниками, формируется отношение к объекту труда, отношение к себе. Учеба — пример такой деятельности. Изучение и овладение иностранным языком не только не является исключением в данном случае, но решающим образом влияет на становление нравственности обучающегося. Иными словами, в процессе деятельности по изучению иностранного языка осуществляется воспитание обучающегося.

Здесь необходимо пояснить, что воспитание как результат означает «навыки поведения в социальной жизни» (С. И. Ожегов. Словарь русского языка. М., 1989. С. 81). Тогда воспитание — это формирование личности с целью подготовки ее к общественной жизни и производительному труду, а нравственность — это «правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе» (Там же. С. 339). При этом нравственное воспитание означает

формирование такой личности, с такими личными качествами, которые способствовали бы ее успешному взаимодействию с другими людьми по правилам, принятым в обществе, в интересах общества и в соответствии с ее собственными внутренними моральными принципами.

Какие качества личности помогут молодому человеку успешно взаимодействовать с другими людьми в личной, социальной, производственной жизни? Оказывают ли они влияние на результаты обучения владению иноязычным языком?

Продуктивное взаимодействие личностей возможно при условии эффективности каждого индивида. Личный успех наиболее отчетливо коррелируется с сильной волей человека, а нравственные установки человека — это тот камертон, благодаря которому усилия человека направлены на достижение благородных целей на пользу общества.

Сила воли, по мнению психологов, состоит из таких элементов как: выдержка, смелость, терпеливость, самостимуляция (возможность и способность повысить собственную активность посредством самоодобрения), храбрость, решительность, самоуправление, инициативность, настойчивость, организованность, самообладание, самостоятельность, целеустремленность и др. Следует указать, что некоторые из них представляют из себя волевые или сочетания исключительно волевых компонентов, но есть и такие, которые вобрали в себя также эмоциональные и интеллектуальные. Поэтому, как представляется, достаточно закономерно, что успешно осуществляют деятельность по овладению языком те, у кого волевые качества хорошо развиты, они же обеспечивают успешность устной и письменной коммуникации.

При тренировке каких коммуникативных умений можно развивать волевые качества личности наиболее результативно?

Из практики преподавания нам известно, что формируя навык говорения, обучающиеся получают возможность укрепить волевые качества. При работе над своей ответной репликой на реплику-стимул в диалогических единствах как в учебной, так и в реальной ситуациях общения на коммуникативно достаточном уровне студент вынужден решать комплекс задач, связанных с выбором лексико-грамматических средств и адекватным реагированием.

Итак, тренировка умения говорения на иностранном языке создает оптимальные условия для того, чтобы волевые качества обучающихся укрепились. Выбор преподавателем индивидуальных, коллективных методов обучения, а также комбинирование их зависит от уровня развитости волевых качеств студентов в конкретной группе.



**РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СТРУКТУР И ТЕХНОЛОГИЙ  
DEVELOPMENT OF DISCURSIVE THINKING THROUGH  
THE MODERN DIDACTIC STRUCTURES AND TECHNIQUES**

**Abstract.** The article analyzed the importance of discursive thinking development during the studying of English language. The main elements and driving forces for this kind of thinking are identified. It is reported about methodical techniques contributing to productive of cognitive process.

Мышление языковой личности в современных условиях — это в первую очередь интерактивное, дискурсивное познание, позволяющее ей успешно решать все коммуникативные задачи с учетом многообразия логико-смысловых, социальных и культурных контекстов. Интегральным показателем развития такого типа мыслительного процесса является дискурсивная компетентность высоко эрудированного индивида. Под дискурсивной компетентностью, мы понимаем, проявленную на практике, способность человека реализовывать свой коммуникативный потенциал, используя адекватные логико-дискурсивные стратегии и аналитические тактики.

Дискурсивное иноязычное мышление всегда социально и культурно обусловлено. В качестве исходных условий возникновения данного типа мыслительного процесса выступают мотивационный (аффективный) компонент, иноязычная деятельность проблемно-проектной направленности и ролевое общение в формате межкультурного дискурса. Наша методика основана на развитии способности обучаемых доказательства своих суждений, на умении моделировать конкретные речевые ситуации и на навыке наполнения абстрактных схем конкретным содержанием. Следовательно, речь идёт не просто об усвоении знаний, но и о целой последовательной системе познавательных процессов. В данном контексте языковой личности важно не просто понять материал (знание, анализ, синтез и т. д.), но и создать определённый смысловой продукт (творчество).

В связи с этим, в основе апробируемой нами технологии лежит фокальное практическое речевое действие, направленное на реализацию коммуникативного намерения и создание речевого продукта. Как показала педагогическая практика и опытно-экспериментальная работа,

для формирования дискурсивного иноязычного мышления, целесообразно использовать следующие методические приёмы и структуры: детально-смысловое описание картинки (связывай, расширяй, продумывай), кейс — метод и приём составления кластеров (моделирование и документирование), концептуальная таблица (диагностика и конкретизация), синквейн и модель Фрейера (интерпретирование, дифференцирование и анализ).

Необходимо отметить, что данные структуры и приёмы не будут эффективными, если они не будут составляющими компонентами иноязычного тематического дискурса. Таким образом, именно систематическое внедрение дискурсивно-формирующих заданий и практик продуктивно для формирования всех типов мышления языковой личности.

Разработанная нами теоретическая модель подчеркивает взаимосвязь двигателей дискурсивного познания и когнитивных процессов с продуктами мышления. Творчество является целевым компонентом данной модели. Оно подразумевает соединение уже известного для создания чего-либо нового. Для выполнения творческих заданий учащиеся генерируют, планируют, анализируют, синтезируют и производят.

### Теоретическая модель формирования дискурсивного критического мышления

Двигатели ДИМ	Процессы и формы ДИМ	Продукты ДИМ
Язык ↑ ↓	Доказательство	Теория и логика
	Аргументация	Мнение
	Разработка и генерация	Идея
	Прогнозирование и понимание	Гипотеза
Мотивация ↑ ↓	Заинтересованная активность	Интеллектуальный мотив
	Рефлексия	Осознанные мысли и самопознание
Конкуренция ↑ ↓	Сравнение	Логико-дискурсивные мыслительные речевые продукты
	Анализ	
	Синтез	
	Оценивание	
Культура	Нравственное осмысление	Менталитет и мировоззрение
Эмоции	Экспрессия мысли	Личностная окраска сознания
Время	Динамичность осмысления и формирования высказывания	Скоростные мыслительные операции и опыт осмысления

На основе вышеизложенного, можно прийти к выводу, что рассмотренные нами технологии и структуры способны активизировать и интенсифицировать процессы дискурсивного иноязычного мышления в ходе обучения иностранному языку.

*Е. Н. Тимофеева, Н. Ю. Зайцева*

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*E. N. Timofeeva, N. Yu. Zaitseva*

*Herzen State Pedagogical University*

*of Russia*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ МЕДИАТЕК  
ЗАРУБЕЖНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ В РОССИИ  
USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES  
IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING  
ON THE BASIS OF THE MULTIMEDIA LIBRARIES  
OF FOREIGN CULTURAL REPRESENTATIONS IN RUSSIA**

**Abstract.** The report reveals the role of multimedia libraries of foreign cultural representations in Russia as unique cultural, educational and information centers. Methodically applied by the teacher, the use of the media library will allow students to master the foreign language in the most effective way and to confidently orient themselves in the cultural and information space of the country of the studied language.

Сегодня, в эпоху стремительного развития информационных технологий, с появлением новых небумажных носителей информации в распоряжение пользователей медиатек попадают электронный каталог изданий, библиографические базы данных, доступ через Интернет к электронным каталогам крупнейших библиотек с возможностью электронной доставки документов, собрание изданий на электронных носителях и многое другое. Современные возможности медиатек качественно повышают, в частности, и уровень обучения иностранному языку. Медиатеки зарубежных культурных представительств, обладающие мультимедийными ресурсами, являются в настоящее время значимым культурно-информационным плацдармом, обеспечивающим достойную поддержку образовательному процессу в высших учебных заведениях.

Медиатеки таких зарубежных представительств, как Французский институт, Итальянский институт культуры, Гёте-институт, Дом Финляндии и др., обладают своим уникальным документным фондом. Тематический диапазон фондов представляет, прежде всего, следующие отрасли: литературу, искусство, историю, географию, социологию, психологию, экономику, философию. Видовой аспект комплектования фондов включает печатные документы (книги, журналы, газеты, обучающие игры для разного возраста) и непечатные документы (видео-, аудио-, мультимедиа-диски, электронные книги, журналы, газеты, аудио и видео файлы напрокат онлайн, электронные библиотеки). Аудиовизуальными документами могут быть аудиокниги, музыка, фильмы на иностранных языках (с субтитрами и без субтитров).

Разнообразие мероприятий, организованных медиатеками, так же велико, как и их частотность. Среди существующих на сегодняшний день проектов, повышающих мотивацию к изучению иностранного языка, можно отметить следующие: «Читающий Петербург» — конкурс непрофессиональных переводчиков; содействие переводам; встречи с писателями и с людьми других творческих профессий; киноклуб; разговорный клуб для изучающих иностранный язык.

Медиатеки, будучи культурными, образовательными и информационными центрами, очень большое внимание уделяют культурно-просветительской деятельности; становятся «пространством встреч»; заполняют «библиотечные лакуны», существующие в области аутентичной иностранной литературы; являются единственными по своему масштабу и по своей специфике культурными, образовательными, информационными зарубежными центрами; занимают свою уникальную культурную нишу в крупных городах России.

На сегодняшний день, одной из учебно-методических задач преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении можно считать стремление познакомить студентов со всем спектром образовательных, культурно-просветительских возможностей медиатек зарубежных представительств в России. Ответственный подход к презентации структурно-содержательной составляющей медиатек, а также методически продуманное преподавателем использование богатого потенциала медиатечного фонда (возможен удаленный доступ из любой точки России и мира) позволяет студентам наиболее эффективно овладеть иностранным языком, более уверенно ориентироваться в культурно-информационном поле страны изучаемого языка.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ  
АНГЛИЙСКИХ КУЛИНАРНЫХ РЕЦЕПТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ  
INTEGRATING THE TEXT OF A RECIPE INTO PREPARATION  
FOR RUSSIAN UNIFIED STATE EXAM IN ENGLISH**

**Abstract.** The article describes common mistakes that candidates make when taking the EGE-exam. The author summarizes the findings of exam experts and proposes a possible solution. The paper concerns using recipe texts as a framework for training certain language competences.

Каждый год, подводя итоги ЕГЭ, эксперты анализируют результаты, выявляют проблемы и дают рекомендации по подготовке к экзаменам в следующем периоде. В Методических рекомендациях, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года для учителей иностранного языка, выявленные проблемы разделены на четыре группы в соответствии с различным уровнем подготовки и сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников.

Эксперты ЕГЭ (М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, В. Н. Симкин) отмечают, что раздел «Грамматика и лексика» для сдающих английский язык продолжает вызывать большие трудности. Наименее подготовленные экзаменуемые затрудняются с образованием простейших грамматических форм и даже примитивный лексический запас слов используют с нарушениями. Они чаще других делают орфографические ошибки и не могут верно воспроизвести данное в задании опорное слово. Ограниченность используемых лексических и грамматических средств демонстрируют участники экзамена со средним (22–60 баллов) и высоким (61–80 баллов) уровнем подготовки. Трудности лексико-грамматического характера есть и у высокобалльников, получивших от 81 до 100 баллов.

В разделе «Письмо» экзаменуемые допускают одни и те же ошибки. Самым сложным для учащихся является решение коммуникативной задачи, что отражалось на неверном выполнении задания. При написании письма-стимула и эссе-рассуждения возникают сложности со структурной организацией текста, с использованием средств логической связи и с соблюдением заданного объёма. Даже у выпускников, набравших высокие баллы, наблюдается однообразие лексических средств и отсутствие сложных грамматических структур.

Преодолеть проблемы и выполнить рекомендации может помочь использование в учебных целях английских кулинарных рецептов. Ученик с любым уровнем подготовки проявит интерес к этим наиболее распространённым текстам гастрономического содержания, которые обладают лингводидактическим потенциалом для формирования устойчивых лексико-грамматических навыков.

Текст кулинарного рецепта вмещает большой объем лексических единиц, важных для активного словарного запаса. Их использование поможет научить школьников отбирать материал, необходимый для полного и точного выполнения задания в соответствии с поставленными коммуникативными задачами. Лексику текста кулинарного рецепта образуют два основных пласта: общеупотребительные слова и термины. Расширить словарный запас помогают синонимы, например, глагол «сбрызнуть» может переводиться как *drizzle*, *splash*, *dash* или *squeeze*.

Кулинарные рецепты позволяют расширить знания о странах изучаемого языка, так как их лексика несёт в себе и культурологический компонент. В связи с этим текст рецептов можно задействовать в курсе страноведения страны изучаемого языка. Например, текст “Pumpkin pie” включается в тему “Thanksgiving”.

Использование текстов рецептов поможет учителю организовать регулярную практику в выполнении письменных заданий разного объёма, чтобы развить готовность написать работу в соответствии с объёмом, указанным в экзаменационном задании. Ведь текст рецепта характеризуется стереотипностью построения и предустановленностью формы, благодаря этому учащиеся научатся соблюдать формат текста, выдерживать заданный объем и демонстрировать логическую связь между частями текста. Наглядные образцы и аутентичные материалы можно найти на сайтах: *cooking.nytimes.com*, *foodnetwork.com*, *bbc.co.uk/food* и т. д.

Анализ, проведенный в рамках исследования, показал, что текст кулинарного рецепта с методической точки зрения имеет следующие преимущества:

1. Актуальность темы для целевой аудитории. Характер текста кулинарного рецепта повышает интерес к изучению иностранного языка и мотивирует к самостоятельному расширению словарного запаса.

2. Аутентичность текстов. Текст кулинарного рецепта иллюстрирует функционирование языка в форме, принятой носителями в реальной жизни, в нём содержится актуальный лексико-грамматический материал.

3. Небольшой объем. Следует отметить удобство работы с малыми текстами на начальных этапах обучения.

4. Национально-культурная специфика. В кулинарных рецептах содержится внутритекстовая информация о традициях и истории страны изучаемого языка.

*А. В. Хэкетт-Джонс  
РГПУ им. А. И. Герцена  
A. V. Hackett-Jones*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**ПОНЯТИЕ КОНСТРУКТИВНОГО ПРОТИВОРЕЧИЯ  
В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
CONSTRUCTIVE CONTROVERSY AS AN INSTRUCTIONAL TOOL  
IN THIRD LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** Constructive controversy is an instructional tool closely linked with the notion of scaffolding in language teaching aimed at creating additional educational support for learners. Applied to third language teaching, it can improve students' motivation and the effectiveness of language education.

Процесс обучения второму иностранному языку характеризуется особыми сложностями и задачами, стоящими как перед студентами филологических факультетов, так и преподавателями. Осложняющие факторы — такие как недостаток учебных часов, более позднее начало изучения языка и другие — компенсируются рядом преимуществ, обусловленных тем, что учащиеся уже в определенной степени освоили один иностранный язык и обладают сложившимися навыками, знаниями и умениями, применимыми к последующим изучаемым языкам.

В западных странах, в связи с нацеленностью лингводидактики на разрешение методологических проблем, связанных с полилингвальностью состава обучающихся, особую значимость в последнее время приобрел такой подход к обучению, как «скаффолдинг» (scaffolding). По сути это система лингвометодической поддержки, призванной стимулировать процесс обучения, развивать критическое мышление учащихся и формировать у них творческий подход к разрешению учебных задач. При этом главный принцип подхода состоит в том, чтобы направлять учащихся к новому знанию, с опорой на уже имеющийся у них опыт. Данный принцип созвучен с особенностями обучения второму иностранному языку, при котором основным принципом становится опора на уже имеющиеся у студентов знания и навыки.

Одно из важнейших условий эффективности скаффолдинга — это диверсификация источников лингвометодической поддержки, получаемой учащимися. Наряду с содействием преподавателя и самостоятельной

работой, важное внимание в скаффолдинге уделяется работе в группах: со студентами сходного уровня владения языком, а также с более слабыми студентами.

Дебаты и аргументированные дискуссии как прием обучения, стимулирующий совместную работу студентов, давно и по праву приобрел популярность. Однако в основе подобных диалектических моделей внедрения конфликта в процесс обучения зачастую лежит деструктивное противоречие — такое, которое протекает например, в соревновательном, а не созидательном контексте совместной работы. Поэтому противопоставленный ему механизм моделирования учебного конфликта, такой как конструктивное противоречие, заслуживает более внимательного рассмотрения.

Конфликт, моделируемый в учебной среде, является интеллектуальным конфликтом (классификация Д. У. Джонсона и Р. Т. Джонсона 2009) и основан на противоречиях, состоящих в либо в несовместимости идей, мнений, знаний двух сторон, либо в сосуществовании несовместимых идей в сознании человека (например, когда новые знания несовместимы с имеющимися). Такие противоречия являются конструктивными, поскольку вступающие в интеллектуальный конфликт стороны пытаются прийти к согласию — они открыты к чужому мнению и готовы модифицировать свою точку зрения в зависимости от новой полученной информации.

Процесс конструирования интеллектуального конфликта в учебной среде на занятиях английским языком как вторым иностранным схематически может быть представлен следующими этапами. 1) Преподаватель задает конструктивное противоречие, то есть спорное высказывание, которое учащиеся могут поддержать либо опровергнуть, опираясь на личный опыт (обязательно обращение к опыту учащихся в первом иностранном языке), высказывания экспертов, факты действительности и так далее. 2) Учащиеся выбирают сторону спора и в группах формулируют аргументы в поддержку выбранного тезиса. 3) Учащиеся представляют свое аргументированное мнение и выслушивают контраргументы — с возможностью задать вопросы и ответить на критику противоположной стороны. 4) Обсуждение полученных результатов в группах, включающих представителей обеих сторон; совместный поиск компромисса. 5) Формулирование аргументированного заключения, основанного на аргументах и контраргументах, иллюстрирующее внимание и осознанность по отношению к чужому мнению. 6) Письменное или устное изложение выводов (этап самостоятельной работы).

Помимо повышения эффективности обучения, интеллектуальный конфликт имеет большой потенциал для поддержания благоприятного



климата учебной среды и улучшения мотивации студентов, поскольку он подразумевает не спор, основанный на соревновательности, а совместный поиск нового знания, преодоление противоречий, а также открытость к разнообразию мнений и способов их аргументирования.

*Н. А. Шаханова*

*РГПУ им А. И. Герцена*

*N. A. Shakhanova*

*Herzen State Pedagogic University of Russia*

**О ТВОРЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ  
ON CREATIVE APPROACH TO THE DEVELOPING STUDENTS'  
SOCIAL CULTURAL COMPETENCE IN ESP SETTING**

**Abstract.** The article describes advantages of using creative tasks and shows the results of implementing such tasks in the language room in ESP setting. The suggested activities are aimed at developing students' social cultural competence at different language levels.

В современном мире высоких технологий границы между странами и культурами становятся все более размытыми. Все больше специалистов переходят на работу в условиях удаленного доступа, что дает возможность работать в международных компаниях и подразумевает возможность общения с людьми из разных стран. Выпускники вузов приступают к профессиональной деятельности, включаются в работу и становятся участниками межкультурного общения сразу по окончании обучения. В этом случае, требования, предъявляемые к качеству подготовки современных специалистов, становятся обширнее и включают в себя такой аспект как готовность к успешной межкультурной коммуникации и умение вести диалог согласно нормам. Это возможно, если во время обучения студенты получают знания, которые расширяют границы мировосприятия, делают более полными представления о картине мира. Следовательно, можно говорить о том, что если социокультурная компетенция (СКК) была сформирована во время обучения, то в будущем профессиональная деятельность выпускника будет более продуктивной и успешной. В связи с этим перед преподавателями иностранного языка остро встает вопрос поиска новых путей и эффективных средств формирования данной компетенции в условиях обучения в неязыковом вузе.

Известно, что самым эффективным средством формирования социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в саму атмосферу культуры, традиций и обычаев,

а также социальных норм поведения. Создание подобной атмосферы, насыщенной материальными и нематериальными объектами культуры становится одним из важных факторов успешного обучения. Выстраивание педагогической деятельности на основании коммуникативной направленности обучения, а также использование принципов наглядности, аутентичности, опоры на родную лингвокультуру учащихся и направленности на развитие творческих способностей является следующим важным фактором. Реализация всего вышесказанного возможна при использовании творческих заданий на занятиях иностранным языком.

Примером занятий с такими заданиями могут стать «Рождественские встречи» на факультете безопасности жизнедеятельности. При подготовке к занятию студенты читают отрывки из книг Дж.Роулинг о Гарри Поттере (в оригинале), смотрят отрывки из одноименных фильмов и видео-ролики, подобранные по теме преподавателем. На занятии студенты выполняют задания, например: придумайте украшение для учебной аудитории, так чтобы она стала похожей на Большой Зал Хогвартса; составьте меню рождественского обеда на подобии обеда в волшебной школе Хогвартс; предложите свой сценарий Рождественского Бала на подобии такого, что проводился в школе волшебников. Выполнение заданий позволяет не только использовать полученную из текстов информацию, но и аккумулировать ее с имеющимися знаниями, как проводятся праздники в нашей культурной реальности. Другим примером творческого задания может стать изготовление адвент-календаря. На занятии студенты знакомятся с традицией рождественского адвент-календаря (календарь на декабрь с 1 по 25 число, где каждый день открывается сладкий подарок для ребенка). Затем преподаватель предлагает сделать такой календарь, но заменить сладости на такие задания: вырезать снежинку из бумаги, прочитать стихотворение, спеть песню о Рождестве. Совместное изготовление такого календаря, а также придумывание заданий может стать творческой самостоятельной работой. Затем, студенты открывают такой календарь и выполняют придуманные задания. Еще одним, хорошо зарекомендовавшим себя заданием является совместное написание стихотворения на английском языке, в котором первые буквы строчек складываются в слова или словосочетание, например, CHRISTMAS TREE. Хорошее настроение, праздничная атмосфера, возможность погрузиться в культурную среду изучаемого языка станут побочным эффектом проведения таких занятий.

Опыт проведения творческих занятий позволяет сделать вывод о целесообразности и эффективности проведения таких мероприятий со студентами неязыковых вузов для более полного формирования иноязычной социокультурной компетенции будущих специалистов.

**ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:  
ВЗГЛЯД НА НЕКОТОРЫЕ ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ  
THE CHALLENGE OF LEARNING ENGLISH:  
A LOOK AT SOME OF THE PITFALLS THAT RUSSIAN SPEAKERS FACE**

This paper deals with a number of issues that Russian speakers come up against when they are learning English, and it suggests how we, as teachers, can help them.

When a person begins to study a foreign language, they run into all sorts of problems. Some are common to all languages and all students. Others are very personal. Still other difficulties are directly connected with the differences between the student's native language and the target language. I would like to consider some of the special problems that Russian speakers have to deal with when they are learning English and, ultimately, to suggest what we can do to help them.

Of course the intricate system of tenses poses a huge problem for Russian speakers, but there are three particular snags. The first involves the distinction between the simple and continuous tenses. The second is with the perfect tenses, especially the Present Perfect. Here the problem is twofold. Either the tense is not used when it should be (which is more common). Or it is used when it shouldn't be. Neither the continuous nor the perfect tenses exist in the Russian language, and there are no exact equivalents. The third trap is with the future forms. It seems that students are often told that there is a simple future tense in English, and that involves the use of *will*. So they overuse it. Of course, there is no simple future tense in the language; we use a variety of simple tenses along with modal verbs.

The tenses are not the only aspect of English that is more complicated than in Russian; there is a much more elaborate system of determiners, and this too can baffle Russian speakers. Sometimes it is a question of "disagreement" between the determiner and the noun ("*this problems*"). A particular problem arises with the word "another" itself, which is used almost universally, often in front of plural nouns ("*another people*"). Very often the determiner is simply missing ("*I was talking with parents yesterday evening.*"). The whole idea of the definite and the indefinite needs to be much more explicit in an English utterance, and that can be a real stumbling block for Russian speakers.

Another source of confusion is questions and how to form them. When they want to ask a question, students are apt to make a statement instead — they forget to invert the subject and the verb. And then, in indirect questions, they *do* invert the two. All of this is made even more complicated because, in conversation, English speakers can use statements as questions, but with the proper intonation. Often these statements are negative, for example: “*So, you aren’t going dancing this weekend?*” To confirm this idea, Russians are likely to answer, “*Yes.*” Unfortunately, this means the opposite in English.

Questions, of course, need answers, and in conversations they are often short. Here again, Russian speakers often stumble, in this case by copying from their own language. When giving a short answer, they either go too far or not far enough. In answer to, “*Have you done your homework?*” they will say, “*Yes, I have done.*” When giving a short answer, they have either gone too far or not far enough.

This is not the only place where Russian students use their own language as a crutch. They often repeat Russian syntax with adjectives and nouns. They need to be encouraged to use relative clauses after nouns (not before) when describing particular situations, because, in English, we use generally use adjectives before nouns only when they denote permanent characteristics of the nouns. Thus, the “*standing on the corner man*” should be turned into “*the man standing on the corner*”. And “*I bought too many unnecessary things*” should be rendered as “*I bought too many things that I didn’t need*”.

Verbs can cause problems, too. There are some verbs whose lexical aspect does not allow them to be used in the continuous tenses. We do not, for example, spend the whole evening *finding* a tie. Nor do we spend several hours *passing* an exam. (This last one is a particularly hard case for Russian students.)

Russians also struggle with the distinction between the real and the unreal. When asked, “*What would you do if...?*” they often reply, “*I will...*” At times, they are simply too direct. Perhaps this comes about because the Russian language tends to be more categorical.

Some problems are purely structural, and one that is particularly nagging is the case of the missing verb to be: “*He using a pencil instead of a pen.*” It is no mystery where this comes from, but knowing the source doesn’t make it any easier to deal with the problem.

And, of course, there are also a host of transference errors that students make in everyday situations, many of which are even grammatically acceptable, but they may confuse a native speaker, unless this person is familiar with Russian. From a grammatical point of view, there is nothing wrong with, “*Repeat, please*” or “*May I go out?*”, but, nonetheless, they are not right.

There are many aspects of the English language that Russian speakers have to contend with, but these are the most prominent ones. How can we deal with them? There is no one solution for all cases and all students. It seems best to use a variety of approaches, but, in the end, whatever we do, we need to encourage students to develop and use language that is genuine and natural.

*A. С. Яковлева*

*ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»*

*A. S. Yakovleva*

*Pskov State University, Russia*

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ  
К ПИСЬМЕННОЙ ЧАСТИ IELTS ACADEMIC (WRITING PART 1)  
MODERN TECHNIQUES IN THE PROCESS OF TRAINING  
FOR IELTS ACADEMIC (WRITING PART 1)**

**Abstract.** The article is devoted to the overview of the most effective techniques which can be used in the process of training for IELTS Academic Writing Part 1, taking into account the different graphic prompts, students' graphic skills and their English writing abilities.

В связи с интеграцией российской системы образования в международное образовательное пространство подготовка к международной сертификации стала неотъемлемой частью учебного процесса. Количество обучающихся, желающих сдавать IELTS Academic, неуклонно растёт. В связи с этим, необходимы современные и эффективные технологии, которые позволят успешно решить данную образовательную задачу.

Как отмечают многие российские преподаватели, занимающиеся подготовкой к тестированию, особого внимания требует задание I в письменной части IELTS Academic. В нем обучающимся необходимо проанализировать и описать графические средства передачи информации (таблицы, круговые диаграммы, гистограммы, блок — схемы и линейные диаграммы).

На результаты выполнения данного задания влияет целый ряд факторов: особенности когнитивных процессов обучающихся, особенности графического материала и наличие навыков его описания, а также общий уровень сформированности письменной речи на иностранном языке.

Согласно исследованию, проведённому в 2007 году Бристольским Университетом, в работе над данным заданием выделяются три основных этапа: 1) этап восприятия неграфически представленных инструкций;

2) восприятие и интерпретация графически представленной информации; 3) презентация и собственно описание всей представленной информации в форме связного дискурса. Логичным, на наш взгляд, было бы выделить дополнительный четвертый этап: 4) этап самоконтроля и анализа написанного текста.

На первом и втором этапах значительно повысить эффективность учебного процесса позволяют компьютерные презентации с использованием мультимедийного проектора, так как они помогают обучающимся в определении пиков и падений, общих доминирующих тенденций, ключевых показателей, а также в исключении малозначимой информации.

Компьютерные презентации воздействуют на зрительную, эмоциональную и слуховую память одновременно, что способствует лучшему осмыслению как неграфически представленных инструкций, так и графической информации. Таким образом, достигается уровень осмысления, при котором в сознании удерживаются не конкретные формулировки заданий, а их основной смысл, что позволяет обучающимся успешно перефразировать в собственном тексте исходные данные.

Значительную роль в процессе подготовки к выполнению задания играет системная презентация лексических единиц, необходимых для описания графической информации и обеспечения связности текста, что позволяет сформировать иноязычный тезаурус, раскрывающий основной денотат и формирующий в сознании обучающихся строгую логическую структуру ведущих ключевых слов — понятий. Для отработки и закрепления лексических единиц можно использовать флэш-карты (например, Anki или Magoosh), существующие как для Android, так и для iOS. Функция интервального повторения обеспечивает максимальную ротацию, что значительно сокращает сроки усвоения новых лексических единиц.

Перед следующим этапом — написанием собственного текста, полезным было бы обращение к существующим банкам заданий и готовых моделей описания различных графиков, широко представленных в сети Интернет.

На заключительном этапе целесообразным будет использование работы в мини — группах или парах. Это объясняется тем, что на этом этапе обучающимся предлагается критически проанализировать собственный готовый текст (выявить лексические и грамматические ошибки, исключить собственное мнение или оценочное суждение, если таковые присутствуют, обратить внимание на связность и логичность текста и на полноту отражения информации, представленной в графическом виде).

Бесспорным является тот факт, что использование технологий в процессе подготовки к IELTS Writing Part 1 способствует интенсификации процесса обучения в целом. Кроме того, современные мобильные приложения позволяют активизировать познавательную и учебную деятельность обучающихся во внеучебное время.

**ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ**

*Сборник научных статей*

*Верстка М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 24.04.2018. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Объем 27 печ. л. Тираж 250. Заказ № 176к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.  
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48