ОБ ИЗДАНИИ

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран непериодического издания – 1

Дополнительный титульный экран непериодического издания – 2

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием
«Язык: мультидисциплинарность научного знания»,
посвященной юбилею доктора филологических наук,
профессора Труновой Ольги Владимировны
г. Барнаул, 15 апреля 2022 года
Под научной редакцией И.Ю. Колесова

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2022

Об издании - 1, 2, 3.

ISBN 978-5-907487-23-9

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81(08)
ББК 81я431
А437

Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводидактики в системе современного гуманитарного знания : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Язык: мультидисциплинарность научного знания», посвященной юбилею д-ра филол. наук, проф. Труновой Ольги Владимировны, г. Барнаул, 15 апреля 2022 г / под науч. ред. И.Ю. Колесова. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – Текст (визуальный) : электронный. – Систем. требования: PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

ISBN 978-5-907487-23-9

Редакционная коллегия:

Колесов Игорь Юрьевич, доктор филологических наук, доцент, науч. ред.;

Трунова Ольга Владимировна, доктор филологических наук, профессор;

Максимова Татьяна Дмитриевна, кандидат филологических наук, профессор;

Широкова Надежда Павловна, кандидат филологических наук, доцент;

Майзенгер Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Суханова Ирина Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент.

Сборник материалов научно-практической конференции посвящен юбилею доктора филологических наук, профессора Труновой Ольги Владимировны. В материалы конференции вошли статьи, посвященные широкому кругу значимых прикладных вопросов современной лингвистики. Он включает как общий обзор актуальных для данной области проблем и перспективы ее дальнейшего развития, так и результаты конкретных исследований, выполненных в этом направлении.

Материалы адресованы самому широкому кругу исследователей в области фундаментальной и прикладной лингвистики и лингводидактики.

Текст (визуальный) : электронный

Системные требования:

PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

Об издании - 1, 2, 3.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Электронное издание создано при использовании программного обеспечения Sunrav BookOffice.

Объём издания – 27 858 КБ.

Дата подписания к использованию: 30.05.2022

Корректоры:

Майзенгер Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Суханова Ирина Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент.

Широкова Надежда Павловна, кандидат филологических наук, доцент

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, 656031

Тел. (385-2) 36-82-71, факс (385-2) 24-18-72

e-mail: rector@altspu.ru, http://www.altspu.ru

Об издании - 1, 2, 3.

СОДЕРЖАНИЕ

К юбилею Ученого, Коллеги и Наставника

Трунова Ольга Владимировна. МИР В ФОКУСЕ ВОСПРИЯТИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ

Абраменко Екатерина Валерьевна, Тарасова Юлия Васильевна. СЕМАНТИЗАЦИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ ЗВУКА ВНУТРИ СЛОВА КАК ХАРАКТЕРНАЯ ЧЕРТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

Акимова Наталья Фридриховна, Беляева Светлана Владимировна. ОБУЧЕНИЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОМУ ОБЫДЕННОМУ ДИСКУРСУ С УЧЕТОМ СЛЕНГОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Барышников Николай Васильевич. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ГАРМОНИЯ СЛОВА И ЦИФРЫ

Битнер Марина Александровна, Мучкина Екатерина Сергеевна. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИВЕРГЕНЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ МАКСИМ

Виноградова Наталья Григорьевна. THE PECULIARITIES OF SPEECH BEHAVIOR IN THE AMERICAN FAMILY BETWEEN SPOUSES

Вишнякова Ольга Дмитриевна. АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОЗВИЩЕ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Власова Елена Евгеньевна. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ РОМАНА Ф.С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «НОЧЬ НЕЖНА» В ПЕРЕВОДЕ С УЧЕТОМ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ

Волкова Наталья Викторовна. ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРОГРАММ

Геращенко Александр Михайлович. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА ПЕРЕВОД В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Глухова Ольга Владимировна. ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ» В ЯЗЫКЕ ПАНДЕМИИ

Гончарюк Наталья Леонидовна. РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гуревич Любовь Степановна. ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМ В ДИСКУРСИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ XXI ВЕКА: НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

Евтушенко Юлия Евгеньевна, Записных Ольга Валерьевна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Емельянова Ольга Павловна. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ФОРМАТЫ ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ

Забродина Анна Олеговна. ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

Заюкова Елена Викторовна. ДОСТИЖЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ИГРЫ СЛОВ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Исаева Ирина Петровна. РОЛЬ АНАЛОГИИ КАК КОГНИТИВНОГО МЕХАНИЗМА В ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Карпенко Сергей Юрьевич. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКО-РУССКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ (НА ПРИМЕРЕ СИНО-РУССКИХ ИДИОЛЕКТОВ ПРИМОРСКОГО КРАЯ)

Кафтанджиев Христо. СЕМИОТИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЫ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ КУЛЬТУРНЫМИ ФЕНОМЕНАМИ И ЗНАКОВЫМИ СИСТЕМАМИ

Кобенко Юрий Викторович. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР КАК МАКРОДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ

Коваленко Галина Федоровна. КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ: ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ

Кожанова Наталья Викторовна. ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ В УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Козлова Людмила Николаевна. РАСШИРЕННЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР В ОРИГИНАЛЬНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Коротких Жанна Александровна. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Косташ Людмила Леонтиевна. РОЛЬ ТЕЛЕСКОПИИ ПРИ СОЗДАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Косташ Людмила Леонтиевна, Пашун Лариса Владимировна. УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Крюкова Елена Викторовна. ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ОЦЕНОЧНЫХ СМЫСЛОВ В МЕДИАТЕКСТАХ

Кузнецова Евгения Александровна. О РОЛИ НАБЛЮДАТЕЛЯ И ТОПОЛОГИЧЕСКИХ ТИПАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ SIT, STAND И LIE)

Кулакова Татьяна Александровна. РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ ALTAI KRAI IN FOCUS)

Лебедева Екатерина Владимировна. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ляхова Елена Георгиевна. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Майзенгер Наталья Владимировна. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Макаровских Александра Викторовна. ФОРМЫ РЕДУПЛИКАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ГЕНДИАДИСА: ГРАФИЧЕСКИЙ И ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Марцева Татьяна Александровна. СЭМЮЭЛ ДЖОНСОН – ПЕРВЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСТОРИИ АНЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мезенцев Иван Евгеньевич. КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СРАВНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ N+Adj.)

Михайлова Елена Николаевна. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ПОЛИЛИНГВИЗМА: ОПЫТ РЕНЕССАНСНОЙ ФРАНЦИИ

Назарчук Наталья Серафимовна. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Николаева Марина Николаевна. ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН РОК-ГРУППЫ “QUEEN”)

Орлова Елена Владимировна. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СИМВОЛА «ВЕСНА» В РАССКАЗЕ К. ШОПЕН «ИСТОРИЯ ОДНОГО ЧАСА»

Павленко Анастасия Николаевна. ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ДИАЛЕКТНОМ СЛОВАРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Пахомов Игорь Евгеньевич. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Поповская Виктория Борисовна, Джангирян Даниил Эдуардович, Лавренец Илья Сергеевич. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОНЛАЙН ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Рассолова Ирина Николаевна. ДИССИМИЛЯТИВНЫЕ МОДИФИКАЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Рахманкулова Светлана Евгеньевна. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОБЫТИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ КАК ПРИЗНАКА АКТИВНОГО СУБЪЕКТА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Рубанникова Ирина Анатольевна. ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ВОЕННЫЙ ДИСКУРС»

Рябова Марина Юрьевна, Брондукова Луйза Муслимовна. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ

Садвокасова Любовь Антоновна. УЧЕТ ВЕДУЩЕГО КАНАЛА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Сергеева Юлия Михайловна. САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Сергиенко Наталья Викторовна. ПРАГМАТИКА СРЕДСТВ НЕЧЁТКОЙ НОМИНАЦИИ

Сёмкина Александра Владимировна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОБЛЕМНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

Смагулова Гульдархан Нургазиевна. РЕЧЕВЫЕ МАНЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ: КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Смирнова Вера Анатольевна. ЭВОЛЮЦИЯ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА ПРИНЦЕССЫ В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СКАЗКАХ

Смоля Марина Сергеевна. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Суханова Ирина Григорьевна. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИИ “ADMIRATION” В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Тер-Минасова Светлана Григорьевна. ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Трунова Наталья Владимировна. РИТОРИКА ДИАЛОГА В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Федорова Маргарита Алексеевна, Городова Татьяна Константиновна. ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ С НАЗВАНИЯМИ ЧАСТЕЙ ТЕЛА

Филистович Татьяна Петровна. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМА КАК ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ)

Хаустова Галина Алексеевна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Чеботарева Виктория Владимировна. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

Черданцева Елена Фёдоровна. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Шацких Наталья Николаевна. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ ПРОДУКТОВ И СЕТИ РЕСТОРАНОВ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ)

Шелкова Светлана Валерьевна. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ СОФТ СКИЛЛЗ

Шенкнехт Татьяна Валерьевна. ОТРАЖЕНИЕ НЕМЕЦКОГО МЕНТАЛИТЕТА В АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЯХ

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Шипилова Евгения Юрьевна. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Широкова Надежда Павловна. ДИАЛОГИЗИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЭПИГРАФА В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Щелок Татьяна Ивановна, Липустина Ольга Михайловна. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ «24 ЧАСА ИЗ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ» СТ. ЦВЕЙГА)

Ярыгина Елена Сергеевна. ПУНКТУАЦИЯ БЕССОЮЗНОГО СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕСТАХ ЕГЭ (К ВОПРОСУ О СТЕПЕНИ КОРРЕКТНОСТИ ФОРМУЛИРОВОК В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ)

Duncanson, Vera. HELPING LEARNERS TO ACQUIRE LEXIS IN CHUNKS

Vienot, Leandre, Belyaeva, Svetlana. LE ROLE DE L'ORAL DANS L'EDUCATION SUPERIEURE

Zhgun, Daria. EXPRESSION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE OVERTONES IN ENGLISH FICTION

НАШИ АВТОРЫ

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО, КОЛЛЕГИ И НАСТАВНИКА

доктора филологических наук, профессора

Ольги Владимировны Труновой

15 апреля 2022 года в Лингвистическом институте Алтайского государственного педагогического университета прошла международная научно-практическая конференция «Язык: мультидисциплинарность научного знания, посвящённая 75-летию доктора филологических наук, профессора Ольги Владимировны Труновой, *Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, Заслуженного работника высшей школы Российской Федерации*.

Своими научными воззрениями на конференции делились учёные центральных регионов страны, регионов Западной Сибири и Дальнего Востока, а также представители десяти стран ближнего и дальнего зарубежья – Австрии, Болгарии, Великобритании, Казахстана, Киргизии, Молдавской Приднестровской Республики, Новой Зеландии, Франции, Южной Кореи. Высокий научный уровень конференции, серьёзность поднимаемых в докладах лингвистических, методических и общеобразовательных проблем, глубокая аргументация мнений участников, дискуссии по самым важным вопросам свидетельствуют о том, что на конференции собрались единомышленники. Поэтому в качестве резолюции было принято предложение дважды в год организовать онлайн круглые столы, которые позволяли бы всем быть в курсе текущих научных изысканий.

Всё это состоялось благодаря личности человека, юбилей которого объединил научное сообщество.

Ольга Владимировна начала свою профессиональную деятельность на факультете иностранных языков БГПИ после его окончания в 1969 году и посвятила вузу без малого 45 лет! Её путь в науке начался со студенческого научного общества, организованного на факультете одним из его первых кандидатов наук Ю. В. Шаламовым. А дальше шли обычные ступени в большую науку. В лингвистическом институте Ольга Владимировна стала первым человеком, защитившим докторскую диссертацию. Это было хорошим стимулом для тех, кто последовал за ней, создало необходимые условия для открытия аспирантуры и диссертационного совета, которым она руководила на протяжении шестнадцати лет. Можно сказать, что для института это был период научного прорыва. За это время защитились очень-очень многие из работающих в нём сегодня кандидатов наук, и ещё больше разъехавшихся по стране и за её пределы.

Основу научной школы, в рамках которой под руководством профессора О. В. Труновой защитились тридцать аспирантов, составляет проблематика преломления мировосприятия в терминах модально-оценочных суждений. Отличительную черту Ольги Владимировны как учёного определяет широта её научных интересов, о чём свидетельствуют более ста семидесяти публикаций, в том числе восьми учебных пособий и трёх монографий. Её научное кредо sapere aude, что в переводе с Кантовского “Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen” значит «имей мужество использовать свой собственный разум».

С 1997 по 2013 год Ольга Владимировна возглавляла кафедру английского языка лингвистического института АлтГПА (в данный момент АлтГПУ). В этот период значительно выросла публикационная активность кафедры. Инновационным инициативным проектом стало издание научного альманаха «Язык. Мультидисциплинарность научного знания». По инициативе Ольги Владимировны в 2002 году

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

были установлены контакты с образовательными центрами Великобритании, благодаря чему аспиранты, преподаватели и студенты института на протяжении двадцати лет имели возможность стажировок и сертифицированного повышения квалификации в университетах Сассекса и Лондона.

Ольга Владимировна создает вокруг себя удивительную атмосферу, где всегда присутствуют внимание и конструктивная критика, решительность и сдержанность, новизна и мудрость, и конечно же, тепло и уют.

Сегодня Ольга Владимировна работает в должности профессора кафедры Русского и иностранных языков одного из престижных вузов Москвы – Российского университета транспорта (МИИТ). Но она никогда не теряла связь с нашим университетом. У неё по-прежнему много идей, она всегда готова поделиться профессиональным опытом, и сегодня, как всегда, мы чувствуем её поддержку и, обращаясь к ней за советом, рекомендацией, помощью, мы знаем, что при всей занятости, она никогда не откажет, найдёт время и силы, поможет, подскажет, поправит.

Коллектив кафедры английского языка АлтГПУ, лингвистический институт, администрация университета и оргкомитет конференции поздравляют профессора Ольгу Владимировну Трунову с юбилеем. Мы желаем Вам, Ольга Владимировна, неиссякаемой энергии, новых идей и новых горизонтов!

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’114’2

Трунова Ольга Владимировна,

Российский университет транспорта, г. Москва, Россия

МИР В ФОКУСЕ ВОСПРИЯТИЯ И ВЕРБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Объекты первичной и вторичной онтологии, формирующие мир, в котором существует человек, осознаются в процессе постоянной встречаемости в обычном взаимодействии человека с природой и создаваемыми артефактами. В своей физической представленности мир многомерен. Степень осознаваемой мерности мира определяет характер формирующегося представления о нём. При этом функция выявления классификационных кластеров осуществляется посредством ассоциативного мышления, основывающегося на сравнении как важнейшем когнитивном действии. Предназначение языка как универсальной системы обозначения всего воспринимаемого и мыслимого состоит в адекватной номинации объектов, что составляет его первичную функцию. По степени функциональной значимости наиважнейшей является функция вербального упорядочивания мыслительного процесса и систематизации когнитивных структур (сущностная функция языка). Через их реализацию, опосредованно, осуществляется коммуникация как способ передачи эмпирического и выводного знания.

Ключевые слова: многомерность систем, ассоциативное мышление, функции языка

Мир, в котором мы живём, представляет собой сложную стохастическую систему, физические и социальные изменения в развитии которой прогнозируемы лишь с определённой долей аппроксимации, поскольку они могут быть как детерминированными, так и случайными. Наше представление о мире расширяется с совершенствованием инструментов его освоения и развитием научного знания. Понимание того, что этот мир является многомерным, формировалось достаточно долго. Абстракция восприятия пространственного континуума в первом приближении давала плоскостную картину мира – «Евклидово пространство» и, как следствие, плоскостную геометрию с её треугольниками, квадратами и кругами, очевидно, тоже имеющую свою структурную иерархию (как это показано в научно-фантастическом сатирическом романе Эдвина Эббота «Флатландия»). Эмпирический опыт, осознание объёмности объектов и вариантов их возможного расположения в пространстве относительно друг друга привело к созданию его трёх-векторной модели «ширина – глубина – высота» (в языковом выражении высоко / низко, далеко / близко, над / под), то есть тех координат, которые определяются способностью непосредственного визуального восприятия. Динамика наблюдаемых физических изменений объектов создала предпосылки для введения четвёртой, темпоральной координаты как единицы измерения их существования.

Вместе с тем, результаты научных наблюдений, логика научного доказательства, развитие технологий, обеспечивающих возможность проведения экспериментальных исследований, вычисление «искривлённых пространств» (Б. Риман, Н. И. Лобачевский) и «искривлённого времени» (А. Эйнштейн) [16] свидетельствуют о том, что а) пространство и время есть теснейшим образом взаимосвязанные, но тем не менее, разные сущности, б) пространство имеет математически доказанную большую степень мерности, чем три [4], в) время, как утверждают исследования сотрудников Национального института стандартов и технологий, может изменять скорость протекания [20].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Возможность такого проявления свойств пространства и времени предвидел известный учёный, академик Э. Я. Кольман, ещё в 1965 году утверждавший, что пространство и время могут оказаться многомерными, просто до определённого момента это их свойство находится за пределами эмпирического познания мира человеком [8] (установлено, например, что у дельфинов шестимерное восприятие мира, а общая симметричная мерность объекта в пространственной динамике равна двенадцати). Проблема, по-видимому, заключается в том, что сознание человека запрограммировано на усвоение определённого количества информации, за границами которого она может накапливаться, но до определённого момента не может перерабатываться. Поэтому и в восприятии мира для человека существует «предел осознаваемой мерности», что позволяет сделать следующее заключение: «Способность человека осознавать многомерность мира определяется не работой органов мировосприятия, но способностью воспринимать и перерабатывать информацию» [15]. Но и просто эмпирический опыт познания позволяет говорить о том, что многомерность мира не ограничивается только признаками пространства и времени. Мир многоцветен, многозвучен, многообразен в проявлении живой природы, её свойств и их качеств.

Всё, что существует в мире, имеет своё предназначение, которое осуществляется в соответствии с заложенной в него программой: один ползает, другой летает, третий плавает, четвёртый зарывается в землю. Одно растение требует умеренного тепла и влаги, другому нужны дожди и жаркое солнце, третье приспособлено к жизни сухой пустыне. И, как оказалось, кроме физической природной способности к адаптации, всё живое умеет общаться – каждое на своём уровне и на своём языке, в том числе и растения [21].

Принимая во внимание многомерность окружающего нас мира, резонно предположить, что и инструмент его восприятия не может быть одноканальным. Не случайно же человеку даны разные виды ощущений: тактильные, вкусовые, звуковые, слуховые, хотя и один из агентов воздействия, например, запах (*The brilliant smell of water, The brave smell of a stone, The smell of dew and thunder...* (*G. K. Chesterton "The Song of Quoodle"*) может создать полную картину воспринимаемого объекта, воскресить в памяти события, визуализировать пространство.

И даже не собственно запах, а его языковая номинация. Например, коллокация "*The Scent of a Woman*" *(оскароносный фильм Мартина Бреста с Аль Пачино в главной роли),* или название парфюма "*Wood Sage & Sea Salt*" сразу включают в работу все сенсоры, поскольку, как установлено, возбуждение в одной когнитивной подсистеме (слуховой, вкусовой, тактильной – любой!) приводит к непроизвольному подключению всех других. Это явление, известно в психологии как ассоциативная синестезия (в смысле «единство чувств», а не как клинический диагноз). Оно просто и ясно описано в одном из произведений Д. Гинзбург: *«Рассказывают, что жил когда-то художник, который умел рисовать музыку. Никто не умел, а он умел. Прежде чем нарисовать что-нибудь, он шел в городской парк, где играл духовой оркестр, слушал там музыку, а потом рисовал ее на холсте. Он вкладывал в картины всю свою душу, но все, кому он показывал их, почему-то всегда разводили руками или смеялись. Они не видели мелодии, которую нарисовал художник…» (Художник, который умел рисовать музыку)*. Это значит, что (пока) не у всех людей развита синестезия мировосприятия. Чаще всего это свойство людей творческих и тех, кто занимается научными исследованиями. Хорошо известно, что мультисенсорным восприятием обладали художники, ощущавшие цвет музыки, М. К. Чюрлёнис и В. В. Кандинский. В этом не-одномерном диапазоне создаёт свои произведения наш современник, московский художник С. В. Филатов. Синестетиками были композиторы Ф. Лист, Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, симфоническую поэму которого «Прометей» исполняют со

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

свето-цветовым сопровождением, так как уже в партитуре произведения сам композитор обозначил соотнесённость звука и цвета. И только полисенсорное восприятие может способствовать полноценному, полно-объёмному пониманию одного из сложнейших произведений искусства прошлого столетия – сценической кантаты немецкого композитора Карла Орфа «Кармина Бурана».

Составляющие картину многомерного мира, представление о котором опосредовано предназначенными для выполнения этой функции органами восприятия, запечатлеваются в структурах долгосрочной памяти в виде некоторых операциональных единиц. Действия над этими единицами (идентификация, индивидуализация, конкретизация, дифференциация, генерализация) суть приёмы мышления на его первой конкретно-образной до-языковой ступени мироосмысления. Таким образом в сознании создаётся понятийная основа как отражение сущего. Вместе с тем, как считал Платон, есть ещё один источник первого приближения к сокрытым тайнам бытия и мироздания, утверждая, что «всякий…найдёт знания в самом себе» [12, с. 671-695].

До тех пор, пока не появились работы по проблемам генетической памяти (что такое молекула ДНК, структура которой была «расшифрована» в 1953 году, как не «закодированное» знание о наследственности индивида?), это утверждение великого мыслителя считалось отступлением от материалистической философии и логики познания. Однако ни эмпирическое знание, ни генетическая память – ни по отдельности, ни в совокупности – не дают и не могут дать ответов на сложные теоретические вопросы, которые ставит многомерный мир. Эмпирический опыт не может привести к заключению о гелиоцентрической организации нашей галактики, просчитать её размеры, расстояния, скорости вращения планет (Н. Коперник, Дж. Бруно, Г. Галилей), равно как не может стать основой утверждения молекулярного строения вещества (Л. Больцман).

Иной уровень знания и иные формы мышления необходимы, чтобы изобрести птеродактиля вычислительной техники – прародителя сегодняшнего компьютера, созданного в 1938 году немецким учёным доктором Конрадом Эрнстом Отто Цузе, механического устройства Z1, в котором впервые использовалась двоичная система счисления, и его прямого потомка ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer), занимавшего этажи [24]. Смена научных парадигм, новые направления изучения объектов, междисциплинарный принцип изучения разнопорядковых систем [14] свидетельствуют о переходе от эмпирического понятийного мировосприятия и конкретно-образного мышления к более высокому уровню, операциональными единицами которого становятся формулы, модели, абстракции. Знание становится выводным [6, с. 267-270] усложняются аналитические приёмы (сравнение, систематизация, классификация, кластеризация). Мышление становится многомерным, позволяющим увидеть объект в разных координационных системах.

Идея многомерности мыслительных процессов, последовательного усложнения приёмов осмысления воспринимаемого, была сформулирована швейцарским учёным Ж. Пиаже, проводившим свои исследования в области психологии и логики мышления [13]. Объект его интересов составлял характер осознания человеком среды своего обитания, то есть мира. В результате проводимых наблюдений и экспериментов была определена четырёхступенчатая последовательность развития способов мироосознания (мышления) от конкретно-образного (на уровне сенсорного восприятия) к аккумулятивному (накопительному), восходящему далее к операциональным действиям с конкретными, данными в непосредственном восприятии сущностями (логическое мышление, оперирующее имеющимися фактами) и к высшей ступени – абстрактному мышлению [25, с. 125]. Отметим, что абстрактное мышление характеризуется определённой двойственностью: оно может представлять

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

собой как ментальное действие над абстрактными объектами (например, теоретические конструкты, математические исчисления, прогностические модели), так и осмысление вполне конкретной информации о некотором классе объектов в преломлении к отвлеченно-обобщённым, универсальным или задаваемым категориям.

Все психические процессы – познавательные: ощущение, восприятие (как способность вписывать себя в среду обитания), воображение (как способность создавать и воссоздавать образы и представления), память (как способность накапливать и сохранять информацию), мышление (как способность обрабатывать информацию, речь (как способность передавать информацию, рефлексия); эмоциональные (эмоции – как субъективное оценочное отношение, чувства, настроения; волевые (мотив, постановка цели – как прогностическое ментальное действие, определяющее последовательность решения задач для удовлетворения потребностей, принятие решения) связаны между собой наитеснейшим образом. В этом случае следует согласиться с утверждением, что эмоции в силу своей аксиологической сущности представляют собой если не исключительный [1; 7], то чрезвычайно значимый компонент в формировании представления о мире, поскольку они составляют основу его ассоциативного восприятия, следовательно, на более высокой ступени мироосмысления – ассоциативного мышления [23, с. 50-58].

Ассоциативное мышление обусловлено психофизиологической особенностью памяти человека, сохраняющей «следы» (энграммы) всех событий [15], через которые человек проходит в жизни, начиная с момента рождения. Сложно устроенные нейронные сети образуют определённые «тематические» кластеры (схематически это ячейки генерализации жизненного опыта, или открытые фреймы). Часть наиболее востребованных из них может постоянно находиться в состоянии «бодрствования», другая часть, не столь «загруженная» может «спать». Однако в случае необходимости, например, принятия (даже не самого сложного) решения, все «просыпаются» и происходит некий «обмен опытом».

Весь этот жизненный опыт, отражение окружающего мира в преломлении к собственному его осмыслению, по-видимому, и составляет содержание сознания человека как реализацию высшей функции мозга. В формировании этого содержания участвуют разные репрезентанты: языковые единицы, зрительные и слуховые образы, модели, формулы, схемы, таблицы, картины. Сознание, таким образом, можно определить, используя модель «когнитивной метафоры», как незамкнутое многомерное вместилище, взаимодействие элементов которого подчиняется принципу организации ризоморфной (нелинейной) среды, предполагающей возможность сделать остановку, вернуться к исходному положению или некоторой фазе движения мысли и продолжить её развитие в ином направлении.

Ассоциативное мышление осуществляется в сравнивании (основной познавательный приём) и представляет собой сложный и многоступенчатый процесс, поскольку ассоциация есть ни что иное как связка между объектами разными по своей природе и квалификационным показателям. Её можно сравнить с глаголом-связкой «быть» в простом предложении, развёртывание или усложнение которого может идти в разных направлениях в зависимости от ассоциативного ряда вовлечённых в его организацию лексических единиц и замысла продуцента речи. По сути своей ассоциативное мышление оценочно. По характеру актуализации ассоциативное мышление ризоморфно.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Если сознание можно определить как вместилище, то мышление – это движение мысли, «процесс отражения сознанием окружающей человека действительности, результатом которого является выявление предметно-практических связей» [17, с. 19].

Многомерность мышления выявляется в разных формах его осуществления. Это как нельзя лучше описано в одном из эпизодов романа А. Хейли «Колёса», где старший менеджер отдела внутреннего дизайна компании Дженерал Моторс приезжает в частный художественный колледж в Пасадене (Art Center College of Design), чтобы среди лучших выпускников выбрать будущих сотрудников. Все испытуемые решают поставленную задачу создания дизайна автомобиля по заданным параметрам согласно доминантной форме собственного мышления и представляют свои проекты в виде формул подсчёта объёмов, в координации цветовой гаммы, в масштабной модели, в описании алгоритма действий. Только в последнем случае имеет место собственно языковое мышление.

Описанная ситуация, по-видимому, по крайней мере, на уровне художественного текста, снимает сакраментальный вопрос «возможно ли мышление, не одетое в языковые одежды?» [27]. Но кроме этого, несколько слабоватого для науки аргумента, существуют серьёзные доказательства в области нейрофизиологии, свидетельствующие о том, что в случае афазии сознание продолжает работать, несмотря на неспособность языкового выражения мысли [22].

Вообще говоря, вопрос соотношения языка и мышления имеет долгую историю изучения не только в собственно лингвистике, но и в междисциплинарном научном пространстве [9], на пересечении научных знаний в области психологии, философии и культурологии. Хорошо известны достаточно близкие по сути концепции лингвистической относительности и лингвистического детерминизма восходящие к трудам В. фон Гумбольдта («человек преимущественно – да даже и исключительно, поскольку ощущение и действие у него зависят от его представлений, – живёт с предметами так, как их преподносит ему язык» [5, с. 80]), Ф. Боаса, Э. Сэпира, Б. Уорфа, Л. Витгенштейна, создающие предпосылки для определения статуса языка не как транслятора, а как генератора мысли Многие современные исследователи находят подтверждение этой идеи в том, что разные языки «рисуют» во многом несовпадающие картины мира. Однако, скорее всего, это можно объяснить тем культурным кодом (вполне в рамках концепции Л. Витгенштейна), который вырабатывается веками и складывается в зависимости от условий существования, в том числе и физических (напомним старую шуточную песню на стихи Л. Рубальской про эскимоса и папуаса, которые, понимая значение слов «жарко» и «холодно», вкладывают в них разные актуализационные смыслы).

Язык как атрибут человеческой природы выполняет колоссальные функциональные нагрузки. Определение их номенклатуры и эмпирической значимости зависит от области научного знания (философия, филология, психология, культурология, гносеология, антропология …) и основной теоретической платформы.

Полифункциональность языка обеспечивается его многомерностью, поскольку его система представляет собой разнородные элементы, составляющие разные уровни организующей её структуры. Многомерность языка является многофакторной. Согласно основному положению общей теории систем [19], многофакторность предполагает: а) наличие в системе множества разнородных единиц, б) структурированность системы (наличие подсистем), в) изоморфизм законов, действующих в подсистемах, г) открытость системы. В совокупности и во взаимодействии эти факторы (свойства системы) составляют основу актуализационных характеристик языка и его предназначение.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В лингвистике приоритет значимости, как правило, отдаётся коммуникативной функции. Не помышляя об изменении ее status quo, отметим, однако, что вхождение в некоторое пространство прежде всего предполагает необходимость определиться в отношении «населяющих его сущностей», то есть дать каждой из них имя (создать слово) и включить его в определённый класс. Как мышление в филогенезе предшествует языку [26, с. 55-83], так номинативная функция предшествует коммуникативной. Не случайно слово считается основной операциональной единицей языка. Поэтому из четырёх, обозначенных в качестве «главных» функций языка («мыслительная», номинативная, коммуникативная, и когнитивная) именно номинативная функция языка является первозначной, безусловно ингерентной объекту.

Система языка как данность является жёстко структурированной по вертикали, регулируемой законом иерархии, и горизонтали, ограничиваемой законами комбинаторики, таким образом представляя собой сеть отношений между исчисляемым количеством исходных единиц, трансформационно дающих неисчисляемое количество конечных вариантов в актуализации. Этими свойствами определяется, но не ограничивается многомерность языковой системы. Как отмечал в своё время Ш. Балли, «языковая система представляется нам в виде обширной сети постоянных мнемонических ассоциаций, весьма сходных между собой у всех говорящих субъектов, – ассоциаций, которые распространяются на все части языка от синтаксиса, стилистики, затем лексики и словообразования до звуков и основных форм произношения» [2, с. 30-31]. Сущность слова (семиотика вербального знака) раскрывается именно в коммуникации [3], то есть в контексте, что свидетельствует о его системной многозначности. На это, в частности, обратил внимание академик А. Р. Лурия, считавший – не особенно люблю это слово, но подчеркну – правомерно считавший, что на ступени перехода от симпрактического к синсемантическому его использованию слово приобретает многозначность [10, с. 15-16]. Именно это системное свойство языковой единицы, а также возникновение на основе ассоциативных связей коннотативных смыслов [10, с. 19-21], обеспечивает слову актуализационную вариативность и широту актуализационной комбинаторики и предопределяет открытость системы и её неограниченный функциональный потенциал.

Таким образом, многомерность языка проявляется в контекстуальной вариативности смыслов, передаваемых словом как основной единицей предложения и предложением как основной единицей текста. Системная многозначность лексической единицы предопределяет её способность функционировать в качестве ядерного компонента лексико-семантического поля, расширяющегося к периферии полевого пространства и по периферии пересекающегося с другими лексико-семантическими полями, обеспечивая его (лексико-семантического пространства) непрерывность. Исследовательский приём структурирования лексико-семантических полей основан на ассоциативном мышлении как форме организации сознания.

Стандартные ассоциации, как правило, возникают на основе функциональной смежности [11, с. 14] во времени, пространстве, в ситуации причинно-следственных отношений. Они обыденны, элементарны и рекуррентны. Нестандартные, уникальные ассоциации, как можно предположить, зависят от склада ума, объёма и глубины знаний, скорости аналитических процессов, аналитических способностей. Будь это иначе, мы все делали бы научные открытия, как Николай Иванович Лобачевский или Георг Фридрих Бернхард Риман и писали, как Джордж Бернард Шоу или Оскар Фингал О'Флаэрти Уиллс Уайльд. Но парадокс нужно увидеть (что, признаемся, дано не каждому), аллюзию нужно узнать (что вполне возможно при наличии фундаментальной платформы знаний в области мировой культуры), метафору (не в понимании Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона, а как

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

художественный приём), зевгму, антитезу или акколаду нужно структурировать. И во всех этих случаях сознание продолжает играть в ассоциации, которые «кодируются» продуцентом и «декодируются» реципиентом речи.

В осуществлении коммуникации язык представляет собой инструмент (один из многих возможных) передачи знаний, как равным образом он является инструментом (одним из возможных) получения и накопления знаний. Язык в этом случае скорее посредник, поскольку прерогатива осуществления познавательного процесса принадлежит мышлению, что позволяет говорить об инструментальном характере этих языковых функций [18, с. 46].

Особый статус имеет языковая функция оформления мысли. Подчеркнём, не порождения мысли, а её упорядочивания в вербализации. Здесь целесообразно ещё раз обратиться к вопросу отношений внутри диады «зык – мышление», решение которого всегда зависит, во-первых, от общенаучной парадигмы, в рамках которой он рассматривается, во-вторых, от избирательности выбора опорных постулатов концепции, определяющей точку зрения исследователя, в-третьих, от их интерпретации. Если, например, согласно теории М. Хайдеггера, язык и мышление представляют собой единое целое, своего рода симбиоз, раздельное существование элементов которого не представляется возможным, то в положениях К. Ясперса, признающего возможность невербального мышления, ведущая роль всё-таки принадлежит языку. В отечественном языкознании в определённый период его развития было невозможно допустить примарности идеального (мышления) над материальным (языком). Но, как было показано выше, мысль всё-таки «бежит» впереди слова (всем известна ситуация, иногда приходится искать наиболее адекватный объекту экспликант). В мироосознании эта функция играет главенствующую роль.

Все остальные языковые функции (согласно существующим научным мнениям, общим количеством более двадцати) являются адгерентными, конкретизирующими и расширяющими диапазон значений четырёх вышеназванных (например, информационная, кумулятивная, интерпретативная, интегрирующая функции вполне вписываются в рамки когнитивной, а констатирующая, интеррогативная, экспрессивная, регулятивная – в рамки коммуникативной).

Итак, обыденное мировосприятие, в большей мере основывающееся на эмоциональном опыте, происходит нецеленаправленно и создаёт представление о мире как физической и социальной среде существования в пределах утилитарной аксиологии. Интеллектуальная обработка эмпирически полученного знания выводит его на уровень структурированной системы и материализует его в эпистемических модусах языковой экспликации. Во взаимодействии человека с миром выявляются четыре системных объекта. Это мир, который осваивается человеком, сознание, которое вмещает все знания человека о мире, мышление как когнитивное действие формирующее сознание как когнитивную сущность, наделённую функцией рефлексии, и язык, который является уникальной универсальной формой хранения и передачи всех знаний. Эти системы характеризуются общим признаком многомерности, что вполне объяснимо многомерностью исходного (познаваемого) объекта. Вполне естественно, что многомерности мира должна соответствовать многомерность его восприятия и многомерность механизма его осмысления. Всё это не имело бы смысла, если бы язык был одномерным всё было бы плоским и потеряло смысл – ни поэзии, ни красивой прозы, ни иронии, ни парадокса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Разные по природе, эти три системы (мир как стохастическая система, сознание, как система ризоморфная – открытая, самонастраивающаяся, и язык – строго структурированная система соподчинения составляющих, существование и актуализация которой определены принципом изоморфизма, обеспечивающим устойчивость системы и способность ее элементов к субституции) кореференциальны, т.е. взаимно соотносимы, прежде всего, в силу единства объекта, который они представляют. Фундаментом кореференциальности служат аналогии как объективные свойства и отношения объектов реальной действительности, стимулирующие ассоциативное мышление, в языковой репрезентации воплощающееся в формате лексико-семантических полей и основывающихся на ассоциациях художественных (стилистических) приёмах.

Список источников

1. Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций: хрестоматия / фат-сост. В. Вилюнас. СПб.: Питер, 2004. С. 268-275.

2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли. М.: УРСС, 2001. 415 с.

3. Вишнякова О. Д. От многомерности знака к многомерности образа // Научные ведомости 2009 № 6 (61). С. 5-10.

4. Гайфуллин А. А. Мы живём в многомерном мире // В мире науки. 2017. № 7. URL: http://www.ras.ru/digest/showdnews.aspx?id=ac9b22f4-436c-42fa-b2c6-af4ba46e286f.

5. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2001. С. 35-298.

6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Директ-Медиа, 2013. 561 с.

7. Изард К. Эмоции человека: монография. М.: Директ-Медиа, 2008. 954 с.

8. Кольман Э. М. Четвёртое измерение. М.: Наука, 1970. 104 с.

9. Кошелев А. Д. О генезисе мышления и языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. 264 с.

10. Лурия А. Р. Язык и сознание / под редакцией Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1979. 320 с.

11. Николаева Е. И., Белова С. С., Тренин Е. М. Вербальная ассоциация и эмоциональное слово. С-Пб., 2013. 462 с.

12. Платон. Менон // Полное собрание сочинений в одном томе. М.: Альфа-книга, 2013. 1312 с.

13. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 160 с.

14. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

15. Синицын Е. С., Синицына О. Е. Тайна творчества гениев. Новосибирск: НГАХА, 2004. 527 с.

16. Фридман А. А. Мир как пространство и время. М.: Ленанд, 2015. 152 с.

17. Ячин С. Е. Аналитика человеческого бытия: введение в опыт самопознания. Систематический очерк. М.: ИНФРА-М, 2014. 217 с.

18. Asoulin E. Language as an instrument of thought // Glossa: a journal of general linguistics. 2016. 1(1). Pp. 46-68.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

19. Bertalanffy L. An outline of general system theory // British Journal for the Philosophy of Science, № 1, 1950. Pp. 134-165.

20. Chou C. W., Hume D. B., Rosenband T., Wineland D. J. Optical Clocks and Relativity // Science, 2010 vol. 329, Pp. 1630-1632. URL: https://tsapps.nist.gov/publication/ get_pdf.cfm?pub_id=905055.

21. Gagliano M., Renton M., Duvdevani N., Timmins M., Mancuso. Out of Sight but Not out of Mind: Alternative Means of Communication in Plants // Public Library of Science, 2012. 7(5).

22. Göksun T. The Basis of the Mind: The Relationship of Language and Thought. URL: https://medium.com/kocuniversity/the-bases-of-the-mind-the-relationship-of-language-and-thought-a0bf30375528.

23. Kahneman D. Thinking Fast and Slow. Great Britain: Penguin Books, 2012. 499 p.

24. Maini A. K. Digital Electronics. Principles, Devices and Applications. San Francisco: John Wiley and Sons, Ltd, 2007. 707 p.

25. Piajet J. W. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin, 2012. 224 p.

26. Pinker S. The Language Instinct. Harper Perrenial, 1995. 485 p.

27. Ziafar M.; Namaziandost E. Language and Thought, Which one comes First? Thought with or without Language // Saudi Journal of Humanities and Social Sciences 2019, 4 (12). Pp. 783–785.

THE WORLD IN COGNITIVE FRAMES AND VERBAL PRESENTATION

Trunova Olga Vladimirovna

Russian University of Transport, Moscow, Russia

Abstract: The perception and comprehension of primary and secondary ontology objects create a fairly complete picture of the world round us. The world we live in is multidimensional, multicolor and polyphonic. So is its image in people's mental structures. The level of measurement dimensions determines the kind of picture a man's mind draws. The mind creates this image applying the cognitive mechanism of comparative frames, which employs associative analytical thinking. Being a universal sign system whose primary aim entails naming things (inherent language function), verbal channeling of mental entities, systematizing cognitive structures (instrumental function) and ensuring communicative practices of sharing empiric and scientific data language per se presents an elaborate multidimensional phenomenon.

Key words: multidimensional character of systems, associative thinking, language functions

References:

1. Anokhin P. K. Emotsii // Psikhologiia emotsii: khrestomatiia / fat-sost. V. Viliunas. SPb.: Piter, 2004. S. 268-275.

2. Balli Sh. Obshchaia lingvistika i voprosy frantsuzskogo iazyka / Sharl' Balli. M.: URSS, 2001. 415 s.

3. Vishniakova O. D. Ot mnogomernosti znaka k mnogomernosti obraza // Nauchnye vedomosti 2009 № 6 (61). S. 5-10.

4. Gaifullin A. A. My zhivem v mnogomernom mire // V mire nauki. 2017. № 7. URL: http://www.ras.ru/digest/showdnews.aspx?id=ac9b22f4-436c-42fa-b2c6-af4ba46e286f.

5. Gumbol'dt V. fon. O razlichii stroeniia chelovecheskikh iazykov i ego vliianii na dukhovnoe razvitie chelovechestva // Izbrannye trudy po iazykoznaniiu. M.: Progress, 2001. S. 35-298.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Zalevskaia A. A. Vvedenie v psikholingvistiku. M.: Direkt-Media, 2013. 561 s.

7. Izard K. Emotsii cheloveka: monografiia. M.: Direkt-Media, 2008. 954 s.

8. Kol'man E. M. Chetvertoe izmerenie. M.: Nauka, 1970. 104 s.

9. Koshelev A. D. O genezise myshleniia i iazyka. M.: Izdatel'skii Dom IaSK, 2019. 264 s.

10. Luriia A. R. Iazyk i soznanie / pod redaktsiei E. D. Khomskoi. M.: Izd-vo Mosk.un-ta, 1979. 320 s.

11. Nikolaeva E. I., Belova S. S., Trenin E. M. Verbal'naia assotsiatsiia i emotsional'noe slovo. S-Pb., 2013. 462 s.

12. Platon. Menon // Polnoe sobranie sochinenii v odnom tome. M.: Al'fa-kniga, 2013. 1312 s.

13. Piazhe Zh. Geneticheskaia epistemologiia. SPb.: Piter, 2004. 160 s.

14. Prigozhin I., Stengers I. Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s pri¬rodoi. M.: Progress, 1986. 432 s.

15. Sinitsyn E. S., Sinitsyna O. E. Taina tvorchestva geniev. Novosibirsk: NGAKhA, 2004. 527 s.

16. Fridman A. A. Mir kak prostranstvo i vremia. M.: Lenand, 2015. 152 s.

17. Iachin S. E. Analitika chelovecheskogo bytiia: vvedenie v opyt samopoznaniia. Sistematicheskii ocherk. M.: INFRA-M, 2014. 217 s.

18. Asoulin E. Language as an instrument of thought // Glossa: a journal of general linguistics. 2016. 1(1). Pp. 46-68.

19. Bertalanffy L. An outline of general system theory // British Journal for the Philosophy of Science, № 1, 1950. Pp. 134-165.

20. Chou C. W., Hume D. B., Rosenband T., Wineland D. J. Optical Clocks and Relativity // Science, 2010 vol. 329, Pp. 1630-1632. URL: https://tsapps.nist.gov/publication/ get_pdf.cfm?pub_id=905055.

21. Gagliano M., Renton M., Duvdevani N., Timmins M., Mancuso. Out of Sight but Not out of Mind: Alternative Means of Communication in Plants // Public Library of Science, 2012. 7(5).

22. Göksun T. The Basis of the Mind: The Relationship of Language and Thought. URL: https://medium.com/ kocuniversity/the-bases-of-the-mind-the-relationship-of-language-and-thought-a0bf30375528.

23. Kahneman D. Thinking Fast and Slow. Great Britain: Penguin Books, 2012. 499 p.

24. Maini A. K. Digital Electronics. Principles, Devices and Applications. San Francisco: John Wiley and Sons, Ltd, 2007. 707 p.

25. Piajet J. W. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin, 2012. 224 p.

26. Pinker S. The Language Instinct. Harper Perrenial, 1995. 485 p.

27. Ziafar M.; Namaziandost E. Language and Thought, Which one comes First? Thought with or without Language // Saudi Journal of Humanities and Social Sciences 2019, 4 (12). Pp. 783–785.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 1751

Абраменко Екатерина Валерьевна, Тарасова Юлия Васильевна,

Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

СЕМАНТИЗАЦИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ ЗВУКА ВНУТРИ СЛОВА КАК ХАРАКТЕРНАЯ ЧЕРТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В статье раскрывается понятие семантизация, приводятся ее примеры в английском языке и анализируются компоненты семантизации.

Ключевые слова: семантизация, последовательность звука, англоязычный дискурс.

Семантизация представляет собой процесс соотнесения последовательности букв или звуков исходного слова (слова-носителя) с другим словом (словом-прототипом), в результате чего последовательность букв или звуков начинает восприниматься как самостоятельное слово, находящееся внутри другого слова или как бы «наложенное» на него, ср.: *AUDIенция с прекрасным* (реклама автомобилей AUDI), *You'll find there's no Camparison* (слоган рекламы Campari, обыгрывается созвучие со словом *comparison* 'сравнение, сопоставление'). Этот прием позволяет создавать семантически насыщенные языковые (а точнее, речевые) единицы, способные привлекать внимание, ср. характеристику данного приема как «нелинейного синтаксиса», благодаря которому в рамках одного слова умещается словосочетание или суждение [5, с. 26], а также оценку Л. О. Фещенко: благодаря графическим выделениям «создается эффект многоуровневости с актуализацией нескольких рем, которые принадлежат к каждому уровню смысла и влияют на подсознание» [4, с. 134-135]. В силу этого семантизация последовательностей звуков внутри слова характерна для рекламно-коммерческой сферы (названия магазинов, ресторанов, брендов и т.п., слоганы), а также для публицистических текстов (названия отдельных публикаций и изданий). При этом ее функционирование в языке художественной литературы чрезвычайно ограниченно.

Семантизация последовательностей букв/звуков внутри слова в гораздо большей степени характерна для русского языка, чем для английского, в английском материале она практически не встречается, причем имеющиеся примеры не реализуют описываемый принцип так же прямолинейно, как в русском языке. Максимально близкими данным языковым единицам являются некоторые варианты блендинга в английском языке, которые можно интерпретировать как семантизацию частей слова, сопровождающуюся искажением слова-основы.

Необходимо прокомментировать выбор термина «семантизация» для обозначения рассматриваемого явления. Мотивировать выбор этого термина проще всего на фоне довольно близкого ему по смыслу термина «лексикализация». Под лексикализацией понимают «превращение элемента языка (морфемы, словоформы) или сочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу».

Этот термин понимают и в более широком смысле, который вполне сочетается с рассматриваемыми явлениями. Например, по мнению Е. Ю. Муратовой, лексикализация – это «превращение несловных языковых единиц в знаменательные слова. Лексикализоваться может любая языковая единица:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

отдельные звуки, комплексы звуков, морфемы, сочетания слов, предложно-падежные сочетания» [3, с. 82]. В то же время подобное использование этого термина не представляется удачным. В частности, как показывает анализируемый самой Е. Ю. Муратовой материал, во многих случаях лексикализация (в полном смысле этого слова, то есть образование полноценного знаменательного или служебного слова) оказывается невозможной, хотя некоторый языковой элемент действительно функционирует как лексема или, по крайней мере, как словоформа.

В силу сказанного для обозначения рассматриваемого явления был избран термин «семантизация». У этого термина имеется ряд преимуществ. Он более четко акцентирует то, что смыслом наделяется не имеющая самостоятельного смысла фонетическая сущность (морфемы, словоформы, словосочетания являются значащими единицами, а потому говорить об их семантизации невозможно). Также он позволяет учесть, что в результате семантизации не возникает нового слова: вероятность закрепления в языке единиц, образованных таких способом, является нулевой, а сама семантизация возможна лишь при условии соотнесения последовательности звуков/букв с уже существующим словом.

Разумеется, термин «семантизация» не отражает все важные качества рассматриваемых языковых единиц, хотя его преимущество видится в том, что он не акцентирует исключительно графическую сторону данного явления. В значительной степени выбор термина обусловлен тем местом, которое рассматриваемое явление занимает в системе проявлений межуровневого синкретизма. Удачным также кажется определение таких явлений как псевдочленения [1, с. 13]. Интересным представляется понятие «графической парцелляции», которое использует Т. А. Кадоло при осмыслении таких названий торговых объектов, как *поТОЛКОВАЯ компания*, *ПРОКАТись* [2, с. 55]. В самом деле, и в случае с парцелляцией, и в случае с семантизацией частей слова имеет место отщепление компонента от более сложной структуры. Однако парцеллируемая словоформа является относительно автономным и, несомненно, значимым компонентом предложения, тогда как семантизация частей слова не обязательно предполагает, что выделяемый компонент является значимым или даже мотивированным структурно.

С точки зрения внутренней структуры примеры семантизации частей слова довольно сложны, что требует различения компонентов, вовлеченных в процесс создания подобных явлений. В дальнейшем для анализа таких образований будет использоваться следующий терминологический аппарат:

– слово-носитель – слово, которое, функционируя самостоятельно или в составе высказывания, предоставляет «фонетический материал», то есть последовательность букв/звуков, для семантизации,

– семантизируемая часть – последовательность звуков или букв в слове-носителе, которые подвергаются семантизации посредством соотнесения со словом-прототипом и выделяются графическими средствами (семантизируемых частей может быть несколько),

– слово-прототип – слово, с которым соотносится семантизируемый фрагмент,

– «остаток» – часть слова, которая сама по себе не несет смысла, образуется в результате выделения семантизируемой части, но необходима для сохранения целостности слова-носителя (может отсутствовать, если слово делится на несколько семантизируемых частей исчерпывающим образом).

Проиллюстрируем это на примере – рекламном слогане магазина часов *ШвейЦарские часы*. Словом-носителем в данном случае является форма множественного числа прилагательного *швейцарские*,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

словом-прототипом – прилагательное *царские*, семантизируемая часть – это фрагмент прилагательного *-царские*, а остаток – часть слова-носителя *швей-*, которая необходима с точки зрения цельности прилагательного *швейцарские*, но сама по себе не выражает в слогане никакого дополнительного смысла.

С первого взгляда для того, чтобы квалифицировать подобные образования как проявления межуровневого синкретизма, принципиально важным кажется такой критерий, как незначимость вычленяемой части с точки зрения словообразовательной или морфологической структуры слова. Только в этом случае правомерно говорить о том, что фонетическая сущность (слог или последовательность звуков/букв) приобретает качества, характерные для лексических единиц. Актуализация корня не может рассматриваться как синкретизм данного типа, поскольку корню присуща семантика, а в некоторых случаях корень формирует цельное слово.

В значительной части случаев мы имеем дело именно с вычленением незначимой части. В слогане из рекламной кампании марки пива *YESтественный выбор* семантизации подвергается часть корня *естеств-*. При этом если в предыдущем примере «остаток» можно соотнести с корнем *-прав-* (ср. *правильный, правый*), то во втором примере это невозможно. Следовательно, в таких случаях имеются все основания говорить о том, что семантизации подвергается незначимая часть слова. В слогане *Be Cointreauversial* рекламной кампании знаменитого ликера слово членится на две части, *Cointreau* и *-versial*, хотя в слове-прототипе, которое подвергается трансформации, членение на корень и суффикс иное: прилагательное controversial образовано при помощи суффикса *-sial* от существительного *controversy*.

Однако этот критерий является слишком жестким, а потому требует уточнения. Как показывает языковой материал, в значительной части случаев граница между компонентами слова как словообразовательной или морфологической единицы совпадает с границами семантизируемой части (или семантизируемых частей). Например, типичным является случай, когда граница между двумя семантизируемыми частями совпадает с границей между компонентами словообразовательной структуры слова (*БлинChick, Не-винная Грузия*).

Если семантизации подвергается значимая часть слова (приставка, корень, суффикс), то о межуровневом синкретизме можно говорить в том случае, когда операция сопровождается смысловым и/или функциональным переосмыслением выделяемой части, которой придается иной смысл, причем делается это на основании созвучия выделяемой части и некоторого существующего слова. Например, в названии сети общественного питания *БлинChick* семантизации подвергается суффикс, однако этот суффикс осмысляется через сходство с английским существительным *chick* ‘цыпленок’. В газетном заголовке *Не-винная Грузия* граница между семантизируемой частью (*-винная*) и «остатком» (*не-*) совпадает с границей морфем, однако семантизируемая часть осмысляется на фоне слова-прототипа *винный* ‘имеющий отношение к вину’, которое лишь внешне похоже на корень *-вин-* со значением ‘проступок; ответственность за проступок’. В обоих случаях имеет место семантическое переосмысление, а в первом примере – еще и переосмысление функциональное, поскольку суффикс рассматривается как самостоятельная лексема или корень.

Поэтому для квалификации графических окказионализмов как проявлений межуровневого синкретизма необходимо, чтобы главным основанием для выделения компонента было его сходство другим словом независимо от того, является ли эта часть значимой в словообразовательной или морфологической

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

структуре слова. Именно сходство некоторого фрагмента слова-носителя и фонетической оболочки другого существующего слова (слова-прототипа) оказывается основным мотивом для его этого фрагмента внутри слова-носителя.

Список источников

1. Амири Л. П. Языковая игра в российской и американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.

2. Кадоло Т. А. Разновидности и способы номинации в наименованиях торговых объектов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. Вып. 5. С. 51-55.

3. Муратова Е. Ю. Лексикализация звуковых комплексов в поэтическом тексте // Язык и культура: сборник статей XXIII Международной научной конференции. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2013. С. 82-86.

4. Фещенко Л. О. Структура рекламного текста. СПб.: Петербургский институт печати, 2003, 232 с.

5. Шмелева Т. В. Нелинейный синтаксис // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Междунар. конгр. исследователей русского языка: Тр. и материалы / Сост. М. Л. Ремнева и А. А. Поликарпов. М., 2007. С. 262.

SEMANTIZATION OF SOUND SEQUENCES WITHIN A WORD AS A CHARACTERISTIC FEATURE OF ENGLISH DISCOURSE

Abramenko Ekaterina Valerievna, Tarasova Yulia Vasilievna,

Rostov State University of Economics, Rostov-on-Don, Russia

Abstract: The article reveals the concept of semantization, gives examples of it in English and analyzes the components of semantization.

Key words: semantization, sound sequence, English discourse.

References:

1. Amiri L. P. Iazykovaia igra v rossiiskoi i amerikanskoi reklame: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov-na-Donu, 2007. 26 s.

2. Kadolo T. A. Raznovidnosti i sposoby nominatsii v naimenovaniiakh torgovykh ob"ektov // Izvestviia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Ser. Filologiia. Zhurnalistika. 2015. T. 15. Vyp. 5. S. 51-55.

3. Muratova E. Iu. Leksikalizatsiia zvukovykh kompleksov v poeticheskom tekste // Iazyk i kul'tura: sbornik statei KhKhIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Tomsk: Izdatel'skii dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013. S. 82-86.

4. Feshchenko L. O. Struktura reklamnogo teksta. SPb.: Peterburgskii institut pechati, 2003, 232 s.

5. Shmeleva T. V. Nelineinyi sintaksis // Russkii iazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': III Mezhdunar. kongr. issledovatelei russkogo iazyka: Tr. i materialy / Sost. M. L. Remneva i A. A. Polikarpov. M., 2007. S. 262.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.133.1

Акимова Наталья Фридриховна, Беляева Светлана Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОБУЧЕНИЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОМУ ОБЫДЕННОМУ ДИСКУРСУ С УЧЕТОМ СЛЕНГОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения будущих специалистов – учителей французского языка, в частности, возможность обучения франкоязычному обыденному дискурсу посредством сленговой фразеологии. Анализируется лингвистический аспект изучения франкоязычного дискурса повседневности в контексте бытового общения и социальных сетей, а также его лингводидактический потенциал. Выявлена и обоснована необходимость включения элементов сленговой фразеологии в процесс обучения будущих учителей французского языка. На основе проведённого исследования и опыта преподавания в высшей школе авторы предлагают ряд методов обучения сленговой фразеологии, представляющей обыденный дискурс.

Ключевые слова: обыденная коммуникация, обыденный дискурс, фразеология, фразеологическая картина мира, сленг, сленговая фразеология, развитие личности специалиста

В соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом к современному высшему образованию, процесс обучения в языковом педагогическом вузе должен быть ориентирован на формирование и развитие личности специалиста, способного участвовать в межкультурной коммуникации, а значит, имеющего сформированные знания, умения и навыки общения в любой социальной и профессиональной сфере, в том числе и в рассматриваемой нами сфере обыденной (непрофессиональной) коммуникации. Анализируя потенциальные возможности обучения франкоязычному обыденному дискурсу в процессе подготовки будущих учителей французского языка, мы пришли к выводу о необходимости интеграции современной сленговой фразеологии в процесс их обучения.

Предметом анализа в данной статье является лингвистический аспект изучения франкоязычного обыденного дискурса, рассматриваемого нами как дискурс повседневности. Актуальность выбранной темы объясняется вниманием исследователей к возможности изучения дифференциации коммуникативных сфер по типу языкового сознания участника коммуникации – обыденное или профессиональное языковое сознание. В научных работах последних лет анализируется сфера обыденной (непрофессиональной) коммуникации, которая рассматривается как коммуникация, осуществляемая непрофессиональной языковой личностью, для описания которой используется также термин «наивная коммуникация (наивный дискурс)» (Н. Д. Голев, Н. Н. Шпильная, А. А. Алексеева).

Мы рассматриваем обыденный непрофессиональный дискурс как дискурс, осуществляемый непрофессиональной языковой личностью в естественном коммуникативном контексте. Это могут быть контексты бытового общения – семейное и дружеское общение, а также контексты социальных сетей, активизирующие проявление обыденной речевой деятельности как интерпретационной деятельности по отношению к тем или иным событиям.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Выделяя обыденную коммуникацию как самостоятельную социоречевую сферу, учёные обозначают различные аспекты её изучения, например: дискурсивный, лингвоперсонологический, жанроведческий, дериватологический, лингвокогнитивный и т.д. В рамках нашего исследования нас интересует лингвистический аспект изучения обыденной коммуникации, предполагающий описание кода как средства общения, сложившегося в обыденной социоречевой сфере.

Разная степень культурной обусловленности характерна как для различных уровней языка, так и для представляющих их единиц. Фразеологический фонд языка наиболее наглядно и ярко отражает особенности мировосприятия его носителей, позволяя выявить систему символов и кодов культуры. Язык находится в постоянном развитии, изменения заметны во всех подсистемах и уровнях языка, но фразеология в большей степени их отражает. В последние десятилетия для французского языка характерны процессы образования новых устойчивых экспрессивных оборотов в области фразеологии, особенно заметные в сленговой молодежной фразеологии, немедленно реагирующей на перемены, происходящие в жизни социума. Сленг широко употребляется в художественной литературе, публицистике, рекламе, в повседневном общении, в речи молодёжи. Образование сленговых фразеологических единиц происходит непосредственно в живой речи, передаётся в устной форме, либо в опосредованной форме виртуального общения в социальных сетях интернета, фиксируется в словарях, однако не все новообразованные фразеологические сленговые единицы успевают попасть в словари, располагаясь на периферии языковой системы.

Материалом исследования послужили франкоязычные сленговые фразеологизмы, отобранные методом сплошной выборки из словарей, а также из франкоязычных комментариев пользователей социальных сетей. Анализ материала показывает. что основными характеристиками франкоязычного обыденного дискурса являются его диалогичность и, следовательно, ситуативная зависимость, эмоциональность, отклонение от литературной нормы языка, использование жаргонной и сленговой лексики, а также стремление оказать определённое воздействие на адресата, что предполагает употребление экспрессивных средств и образов, к которым могут относиться языковая игра, аллюзия, цитаты, пословицы. поговорки. Таким образом, франкоязычный обыденный дискурс может быть представлен сленговым дискурсом.

Гипотезой нашего исследования является предположение о необходимости интеграции франкоязычной сленговой фразеологии в процесс профессиональной подготовки будущих учителей французского языка, в процесс изучения различных видов дискурса, в частности, обыденного дискурса, что позволит повысить качество обучения, даст учащимся возможность узнать актуальные тенденции развития современного французского языка, изучать его в развитии, «в действии».

Во французском обществе последних лет существует своеобразная мода на использование сленговых фразеологизмов, особенно в речи молодёжи. Поэтому знание специфики сленговой фразеологии (образность, ироничность, метафоричность) будет способствовать более глубокому восприятию современных художественных и публицистических текстов, формированию умения её опознавать и использовать в процессе коммуникации, что кажется нам важным для специалистов в области французского языка.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В современной социолингвистической литературе термины «сленг» и «жаргон» используются чаще всего как синонимы. И все же жаргон предполагает некий специфический слой лексики и фразеологии, например, профессиональные жаргоны, тогда как есть такое понятие, как «общий сленг», по отношению к французскому языку его еще называют «общим арго». Можно сказать о сленге, что он «сродни» стилю. И. В. Богомолова так определила сленг: «Сленг – это яркий экспрессивный слой нелитературной лексики, стиль языка, который является антиподом крайне формализованной речи. Сленг – это живой, подвижный язык, который идет в ногу со временем и реагирует на любые перемены в жизни страны и общества» [3, с. 62]. Что касается языка молодежи, то употребляют оба термина: «молодежный сленг» и «молодежный жаргон», хотя сегодня предпочтение отдается первому термину.

Е. А. Хомяков описывает жаргонную фразеологию французского и русского языков не только в сопоставительном, но и в лингвокультурологическом аспекте для выявления механизмов взаимодействия этнокультурной информации и ее знакового отражения в языковых единицах. Он рассматривает культурные коды этих жаргонов, принимая в своих работах [4; 5] определение культурных кодов, данное Е. Л. Березович [2, с. 9]. Речь идет о культурной информации, закрепленной за фразеологической единицей в символической форме. А. Г. Назарян называл такие коды «источниками происхождения» фразеологических единиц [4]. Это, по сути, те сферы, из которых черпаются образы для формирования семантики данных единиц, их внутренней формы. Было выявлено 28 культурных кодов. В другой статье Е. А. Хомяков пишет, что при сопоставительном анализе фразеологии русского и французского студенческих жаргонов выясняется, что четыре самые многочисленные группы фразеологизмов оказываются примерно одинаковыми в обоих языках: с наименованиями человека, частей тела, предметами учебной деятельности, быта и труда. И тем не менее, есть некоторая разница: наиболее характерные для русских фразеологизмов образы основаны на ассоциациях с человеком, а для французских – с предметами быта и труда. Наименьший интерес для русских студентов представляют образы, связанные с едой, а для французских – с явлениями природы. Такие данные показывают сходства и различия некоторых фрагментов фразеологической картины мира русских и французских студентов. На занятии по французской лексикологии или по практике французского языка можно предложить студентам лингвистического института определить культурный код (внутреннюю форму) некоторого списка сленговых фразеологических единиц, при этом анализ результата и выводы по нему способны вызвать интерес к исследовательской работе. Молодежный сленг отражает образ жизни и менталитета группы людей, объединенных их возрастом. Быстрая смена поколений и условий их жизни, а также стремление к экспрессивности и новизне обусловливают быстрое развитие и изменчивость их языка. В интернете можно найти списки французских молодежных сленгизмов, в том числе фразеологических, наиболее частотных в последние годы или даже в последний год. Список модных сленгизмов 2022 года [7] даже разделен на несколько групп по обобщенным темам, самыми наполненными из которых являются «анализ ситуации или образа действия» и «характеристика человека». Менее наполненные темы (в порядке убывания): «обыденная жизнь», «действия», «эмоции».

При анализе сленговой фразеологии последних лет можно отметить следующие тенденции:

1. Влияние на устную речь молодежи бурно развивающегося интернет-сленга, стремящегося к наибольшей краткости информации. Поскольку и устный сленговый дискурс, свободный от

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

литературной нормы, может позволить себе интенсивное проявление языковой экономии, то в интернет-сленге он нашел для себя богатый источник кратких языковых форм. Так, многие разговорные выражения принимают форму сокращений разных типов, которые правильнее отнести уже к словам:

– альфабетизмы, например, синонимичные выражения *mort de rire> MDR; je n'en peux plus > JPP* «ой не могу, умру от смеха» (можно сказать, что первое уступает сегодня место второму);

– акронимы, принимающие форму слова: *à ce qu'il paraît > askip* «как кажется»;

– альфабетизмы и акронимы, образованные от английских выражений, нередко грубых: *Laughing Out Loutt > LOL* (еще один синоним *MDR*); *Whet The F*k > WTF* «это черт знает что»; *you only live > yolo* «лови день, живи сейчас;

– двойные сокращения: французское + английское, например: *Trop Long – Didn't Read > TL-DR* «текст написан сплошной простыней, невозможно читать».

Но появляются выражения, которые остаются в категории подлинно фразеологических единиц и которые включают в свой состав альфабетизмы или акронимы, часто отличающиеся от своих полных вариантов образным смыслом: *être en PLS < être en position latérale de sécurité* «быть в плохом моральном или физическом состоянии», mettre en PLS «унизить, облажать кого-л», *PLS* буквально – специальная поза первой помощи для выведения из обморочного состояния, лежа на боку; *faire TB < faire terre brulée* «все перевернуть, устроить бардак».

Немало встречается также фразеологизмов, включающих в свой состав слова, сокращенные необычным образом, например, сокращения верланизированных слов, **называемых иначе «слова-перевертыши»: при образовании фразеологизма *zoner dans le tieq* «бродить по улицам своего квартала, размышляя о жизни» слово *quartier* «квартал» сначала было верланизировано и получило форму *tiequart*, затем сокращено до *tieq*.** Сокращаться могут не только существительные, как раньше, но и глаголы, которые остаются без окончаний, указывающих на категории лица и числа, например: *j'te ban* «я от тебя ухожу; я тебя вычеркиваю из списка знакомых», где *ban* – сокращение от глагола *bannir* «изгонять». Можно отметить кстати, что использование глаголов без окончаний и, как следствие, не изменяющихся по лицам и числам, началось с заимствования молодежным жаргоном городских окраин из цыганского языка глаголов, оканчивающихся на *-av, -ave* [1, с. 4-7], часть которых перешла в общий молодежный сленг, в том числе и во фразеологизмы, например, *ça bécave* «одно удовольствие!»

2. Увеличение количества слов, заимствованных из английского и арабского языков, в качестве составляющих фразеологических единиц, при этом заимствованные слова очень часто использованы в переносном значении: напр., *j'ai le seum* (араб. *sum* «яд») «мне это осточертело»; ***avoir le swagg* (англ) «быть хорошо одетым», хотя *swagg* в английском языке имеет значение «хвастовство»; *c'est la louze* «не везет» от английского *to loose* «терять».**

3. Значительное количество так называемых фразеорефлексов (термин В.Г. Гака), т.е. устойчивых формул-реакций разговорной речи, характеризующихся модально-коммуникативной функцией и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

принимающих форму предложения, например: *Ah tu me plies «*Ах как ты меня радуешь»; *Je suis déter* (сокращение от *déterminé*) «Я готов, я решился».

4. Заметно выросло количество выражений с амбивалентными словами, например, *C'est lourd* «Это невыносимо» в современном молодежном сленге обозначает «Это классно», или выражение с тем же значением *C'est chanmé* – верлан от *méchant* «злой; скверный».

Обучение франкоязычному обыденному дискурсу посредством сленговой фразеологии предполагает формирование и развитие у студентов определённых знаний, речевых навыков и умений, которые и являются объектами контроля в процессе обучения, а также составляют содержание иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся основной целью обучения иностранным языкам. Например, в данном случае речь идет, в частности, о знании сленгового словаря изучаемого языка и способности понимать и использовать значительное количество сленговых фразеологических единиц; о знании функциональных ограничений употребления сленговых фразеологических выражений в различных социоречевых сферах; о знании основных способов включения таких выражений в определенный контекст для достижения цели коммуникации: адекватного понимания. В качестве формируемых навыков и умений можно обозначить умение адекватно реагировать на сообщение, в котором использованы сленговые фразеологические выражения, использовать такие выражение в различных социоречевых жанрах.

В процессе работы со сленговой фразеологией необходимо учитывать особенности их формы, значения, ситуативную обусловленность их употребления. Процесс обучения будет более эффективным при условии выделения сленговой фразеологии в отдельный учебный комплекс как в курсе лексикологии, так и в курсе по практике французского языка, при этом изучение проводится постепенно, поэтапно, циклично. Отметим, что вопрос о критериях и лингводидактических основах отбора сленговых фразеологических выражений ещё подлежит осмыслению и разработке, поскольку случайный отбор и несистематическая работа по освоению таких важных элементов дискурса может отрицательно сказываться на степени и качестве овладения французским языком в целом.

Любой языковой материал включается в содержание конкретного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. поэтому необходимы определение места анализируемых нами единиц по уровням искомой компетенции, а также отбор и распределение сленгового материала по этапам обучения. Опираясь на собственный опыт работы со сленговой фразеологией, мы считаем возможным для усвоения наиболее употребительных фразеологизмов молодежного сленга предложить студентам следующие задания, проблемные вопросы и проекты:

1) проведите анализ комментариев франкоязычных пользователей социальной сети Facebook на наличие сленговых фразеологизмов;

2) распределите предлагаемые выражения по социоречевым сферам общения;

3) определите, кому адресованы приведенные ниже высказывания (приятелю или малознакомому человеку);

4) дополните контекст выбранными из предложенного списка выражениями, относящимися к молодежному сленгу;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5) среди данных предложений отметьте те, которые содержат сленговые фразеологизмы, относящиеся к социоречевой сфере бытового общения;

6) переведите сленговые фразеологизмы на русский язык/ предложите адекватные эквиваленты;

7) измените предложения, содержащие сленговые фразеологизмы, для их возможного использования в книжно-нейтральном стиле;

8) в приведенном ниже контексте замените некоторые слова и выражения сленговыми фразеологизмами, опираясь на имеющиеся у вас знания в области франкоязычного обыденного дискурса.

Отметим, что перспективная разработка комплекса заданий и упражнений направлена на формирование и развитие адекватных навыков и умений опознавания, восприятия и использования в речи элементов франкоязычной сленговой фразеологии.

В рамках проведенного исследования была сделана попытка анализа лингвистического и лингводидактического аспектов изучения франкоязычной обыденной коммуникации, в ходе которого мы рассматривали сленговую фразеологию как проявление обыденной речевой и интерпретационной деятельности носителей современного французского языка.

Авторами было высказано предположение о необходимости интеграции франкоязычной сленговой фразеологии в процесс профессиональной подготовки будущих учителей французского языка, а именно в процесс изучения различных видов дискурса, в частности, обыденного дискурса, что может позволить повысить качество обучения, а также ознакомить студентов с актуальными тенденциями развития современного французского языка.

Проведённое исследование подтверждает факт высокой степени употребления сленга французской молодежью, что позволяет необходимость включения его элементов в образовательный процесс, иначе обучение французскому языку сведется к обучению языка литературы и википедии, а живого общения с французскими сверстниками не произойдет. Но необходимо отметить, что сленгом следует пользоваться преимущественно в целях аудирования, особенно если сленговые фразеологические выражения содержат грубое слово или образ, так как в речи иностранца они могут звучать шокирующее или даже оскорбительно для носителя французского языка как родного.

Список источников

1. Акимова Н. Ф. Цыганские заимствования во французском молодежном сленге // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц. Барнаул: Сборник статей к юбилею М. Я. Блоха, 2004. С. 3-9.

2. Березович Е. Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. М.: Индрик, 2007. 600 с.

3. Богомолова И. В. Молодежный сленг в современном французском языке на радио. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/599/74599/54222?p_page=1.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Назарян А. Г. Фразеология современного языка. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1987. 288 с.

5. Хомяков Е. А. Жаргонная фразеология русских и французских студентов. Известия ПГПУ. Гуманитарные науки. 2008. №9 (13). С. 66-69.

6. Хомяков Е. А. Коды культуры в жаргонной фразеологии. Гуманитарные науки. Филология. 2014. №3 (31). С. 151-160.

7. Le dico des ados en 2022. https://www.journaldesfemmes.fr/maman/enfant-et-ado/1161413-dico-ado-2022/.

TEACHING FRENCH ORDINARY DISCOURSE THROUGH SLANG PHRASEOLOGY

Akimova N.F., Belyaeva S.V.

Altai State Pedagogical University, Barnaul

Abstract: The article deals with the questions of teaching future specialists, the teachers of the French language, particularly the opportunity to teach French ordinary discourse with the aids of slang phraseology. The article examines the linguistic aspect of studying French everyday life discourse in the context of common everyday communication and social networking systems, and its linguadidactical potential. As a result of the analysis the necessity of including the elements of the slang phraseology into the process of teaching future teachers of the French language has been revealed and proved. On the basis of the research and the experience of teaching at a higher education institution the authors introduce a list of methods of teaching slang phraseology, representing common everyday life discourse.

Key words: everyday communication, common everyday discourse, phraseology, phraseological perspective, slang, slang phraseology, specialist personality development

References:

1. Akimova N. F. Tsyganskie zaimstvovaniia vo frantsuzskom molodezhnom slenge // Kommunikativno-paradigmaticheskie aspekty issledovaniia iazykovykh edinits. Barnaul: Sbornik statei k iubileiu M. Ia. Blokha, 2004. S. 3-9.

2. Berezovich E. L. Iazyk i traditsionnaia kul'tura: Etnolingvisticheskie issledovaniia. M.: Indrik, 2007. 600 s.

3. Bogomolova I. V. Molodezhnyi sleng v sovremennom frantsuzskom iazyke na radio. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/599/74599/54222?p_page=1.

4. Nazarian A. G. Frazeologiia sovremennogo iazyka. 2-e izd. M.: Vysshaia shkola, 1987. 288 s.

5. Khomiakov E. A. Zhargonnaia frazeologiia russkikh i frantsuzskikh studentov. Izvestiia PGPU. Gumanitarnye nauki. 2008. №9 (13). S. 66-69.

6. Khomiakov E. A. Kody kul'tury v zhargonnoi frazeologii. Gumanitarnye nauki. Filologiia. 2014. №3 (31). S. 151-160.

7. Le dico des ados en 2022. https://www.journaldesfemmes.fr/maman/enfant-et-ado/1161413-dico-ado-2022/.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 37.022

Барышников Николай Васильевич,

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ГАРМОНИЯ СЛОВА И ЦИФРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются не получившие однозначного решения вопросы обучения иностранному языку как лингвистической специальности в эпоху цифровизации. Аргументированы целесообразность интеграции методических традиций и инноваций, гармонизации цифровых технологий и вербальных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции профессионального уровня.

Дан анализ практики использования методических трендов: гибридное обучение, смешанное обучение, перевёрнутый класс, эдъютенмент.

Ключевые слова: методические традиции, методические инновации, цифровизация, тренды, их результативность, гармонизация слова и цифры.

Эпоха цифровизации, которая продолжает восприниматься как будущее цивилизации, уже наступила, а мы по инерции строим планы и разрабатываем программы цифровизации образовательной системы в целом и процесса обучения иностранным языкам, в частности. В то время как цифровые технологии стали обычным явлением в образовательной практике обучения иностранным языкам. Более того, обнаруживается тенденция к окончательному переходу на цифровую парадигму. В этой связи проблемы обучения иностранным языкам в эпоху цифровизации рассматривается с учётом того, что:

а) цифровизация высшего лингвистического образования – это не временная кампания, цифра вошла в учебную аудиторию студента-лингвиста надолго, точнее сказать, навсегда;

б) значительная часть студенческой молодёжи основательно «подсела на цифру» и незаметно для них самих оказалась оцифрованной в прямом и переносном смыслах;

в) основной замысел предпринятого исследования заключается в обосновании стратегии методически целесообразной цифровизации процесса обучения иностранным языкам студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 – лингвистика.

Цель настоящей статьи обусловлена научным замыслом исследования и состоит в том, чтобы аргументированно доказать педагогическую целесообразность гармонизации цифровых технологий и вербальных средств обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции профессионального уровня, то есть в овладении иностранным языком как лингвистической специальностью.

Несмотря на масштабы цифровизации процесса обучения иностранным языкам следует признать, что до настоящего времени не разработана теоретически обоснованная концепция формирования иноязычных компетенций профессионального уровня у студентов-лингвистов с использованием образовательных платформ и цифровых технологий. Для образовательной практики характерно фрагментарное, нередко методически нецелесообразное применение инновационных трендов обучения иностранным языкам, заимствованных из зарубежной лингводидактики. Имеются в виду

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Hybrid Leaning (Гибридное обучение), Blended Leaning Смешанное обучение), Flippedclassroom (Перевёрнутый класс), Edutainment (Обучение через развлечение) и др. Упомянутые и другие методические тренды уже в течение нескольких лет на слуху и не сходят со страниц методической периодики, однако, результативность их использования выявлена не в полной мере.

Таким образом, обнаруживается парадоксальная ситуация: методики и технологии обучения иностранным языкам студентов-лингвистов инноватизируются за счёт цифровизации, а результативность обучения не повышается.

Снижение уровня владения иностранными языками студентами-лингвистами объясняется, как правило, изменением условий языковой подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «лингвистика», в том числе сокращением сроков обучения в бакалавриате до четырёх лет. Данные обстоятельства, несомненно, имеют существенное значение для качества лингвистического образования. Следует, однако, учитывать и наличие факторов, способствующих достижению высокого уровня владения обучающимися иноязычными компетенциями. А именно:

-оснащение процесса обучения современными мультимедийными средствами;

-свободный доступ к образовательным платформам и интернет ресурсам;

-цифровая образовательная среда, созданная на факультетах языкового профиля.

Однако научно-методического прорыва в овладении иностранными языками студентами-лингвистами не обнаруживается. Возникает закономерный вопрос: почему цифровизация лингвистического образования не повышает результативность процесса обучения иностранным языкам?

В поисках ответа на поставленный вопрос мы обратились к анализу отдельных аспектов языковой подготовки студентов-лингвистов, результаты которого позволяют заключить:

а) цифровизация процесса обучения иностранным языкам судентов-лингвистов осуществляется без учёта концептуальных основ организации и методики формирования иноязычных компетенций, объектных образовательных реалий, в том числе доминирование экстенсивного обучения иностранным языкам, борьба за увеличение количества аудиторных занятий;

б) кафедры продолжают оставаться в плену иллюзорных представлений об оптимальном количестве учебного времени (занятий контактного типа) для овладения обучающимися иностранным языком на профессиональном уровне, по международным меркам 1700 аудиторных часов в течение четырёх лет обучения с современным мультимедийным оснащением процесса обучения – запредельная цифра. Необходимо экспериментальным путём определить оптимум учебного времени с учётом гармонизации слова и цифры.

Важно также учесть образовательные реалии, связанные с изменениями в преподавательском корпусе, а именно:

в) утрачены методические секреты обучения иностранным языкам на факультетах лингвистического профиля в связи со сменой поколения преподавателей, виртуозно владевшими ими;

г) в эпоху инновационных образовательных новшеств методические традиции нередко интерпретируются как нечто дремучее, устаревшее и ругательное;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

д) сформировалась тенденция к неконструктивной критике и покровительственному поруганию методических традиций.

Пренебрежительное отношение к традициям представляется методическим заблуждением. Не следует забывать о том, что в нашей стране создана и функционирует уникальная методическая система обучения иностранным языкам как лингвистической специальности, не имеющей аналогов в мировом образовательном пространстве [3]. Вузовская методика, вобравшая в себя результаты лучших теоретических концепций и передового положительного опыта обучения иностранным языкам, располагает мощным научно-методическим потенциалом, обеспечивающим динамичное развитие теории и практики обучения иностранным языкам как лингвистической специальности.

Однако в эпоху цифровизации концепция обучения иностранным языкам как специальности нуждается в реинновации [2], одним из важнейших принципов которой должен быть принцип гармоничного взаимодействия методических инноваций и традиций.

Методические традиции поддерживаются преподавателями старшего поколения, виртуозно владеющих иностранными языками и эффективными приёмами обучения и составляющими золотой фонд языковых кафедр.

В тот период времени, когда они изучали иностранный язык, обучение было традиционным, экстенсивным (на первом курсе учебным планом было предусмотрено 24 часа аудиторных занятий по иностранному языку), и осуществлялось за «железным занавесом», однако, обучающиеся свободно общались на изучаемом иностранном языке уже после трёх учебных семестров.

Полагаем, изложенного достаточно, чтобы заключить: методическая традиция – это методическая сокровищница богатейшего опыта обучения иностранным языкам.

Поэтому лучшие методические традиции не следует предавать анафеме, ибо они представляют собой несгораемый лингводидактический капитал, кладезь методических находок.

Несомненно, практическая методика обучения иностранным языкам не может остановиться в своём развитии, поэтому естественными представляются методические нововведения, новшества, инновации, при этом не следует игнорировать использование оправдавших себя на практике и ставшими традиционными методики и технологии обучения.

Традиции утратить легко, гораздо труднее сохранить и преумножить, усовершенствовать их применительно к новым образовательным реалиям.

Эпоха цифровизации – специфический этап развития методики обучения иностранным языкам как лингвистической специальности, на котором приоритетными являются два направления: фасилитация процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями и самообучение.

Цифровое самообучение идея весьма продуктивная и привлекательная, и при прочих равных условиях она могла бы конкурировать со многими инновационными методическими проектами и концепциями. Однако само по себе самообучение иностранным языкам студентами-лингвистами не может быть осуществлено. Их необходимо подготовить к самообучению. Образовательная практика свидетельствует о том, что она изобилует методическими ошибками, промахами и упущениями в организации самообучения. Важно определить концептуальные положения самообучения студентов-лингвистов иностранным языкам, разработать нечто вроде vade-tecum, языковые практикумы и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

самоучители. В свое время Т. П. Сарана предприняла весьма удачную попытку разработать мультимедийный самоучитель по английскому языку для студентов-лингвистов, обучающихся по заочной форме [5]. Однако этому перспективному проекту не суждено было быть реализованным. Следует отметить, что с тех пор значительных подвижек в организации самообучения иностранному языку студентов-лингвистов не произошло. Нынешние студенты как аутодидакты по-прежнему остаются недостаточно подготовленными.

В методической помощи нуждаются также преподаватели практики иноязычной устной и письменной речи, которым предстоит выполнять роль тьютеров в обеспечении самообучения студентов-лингвистов. В данном вопросе, как, впрочем, во многих вопросах языковой подготовки студентов, готовых рецептов нет. Оптимальный вариант решения проблемы самообучения студентов-лингвистов иностранным языкам видится в совершенствовании профессионально-методического мастерства преподавателей языковых кафедр, которое позволит минимизировать трудности обучающихся в процессе самостоятельного овладения ими иноязычными компетенциями профессионального уровня.

Самое продуктивное самообучение – это то, которое методически и содержательно связано с процессом овладения обучающимися иноязычными компетенциями под руководством преподавателя по модели «самообучение – обучение – самообучение».

Цифровизация процесса овладения студентами-лингвистами иноязычными компетенциями является надежным средством его фасилитации. Однако установлено, что одновременно с уменьшением интеллектуально-эмоциональной нагрузки обучающихся снижается и результативность обучения ввиду недостаточной вербальной поддержки процесса формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее основными и дополнительными компонентами.

Важнейшим вербальным средством является слово, о котором поэт И. А. Реформатский точно и проникновенно написал: «Слово – //Всей нашей жизни//Основа.//Жить и любить//Невозможно//Без слова…» [4, с. 550].

Живое слово как один из главных концептов национальной культуры и лингвокультурологии активно вытесняется цифрой, оказывающей негативное влияние на когнитивную сферу обучающихся. Владислав Кучма доктор медицинских наук, профессор, замдиректора по научной работе Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей и подростков Минздрава РФ утверждает «Цифровая среда обитания оказывает серьезное влияние на рост расстройств поведения, влияет на стиль, образ жизни и формирует дополнительные факторы риска для здоровья детей и подростков» [7, с. 11]. Профессор Вл. Кучма справедливо поднимает вопрос о безопасности цифровой образовательной среды, которую можно обеспечить на основе проведения междисциплинарности научных и научно-организационных мероприятий, чтобы получить однозначный ответ на вопрос о том, «как влияют современные информационно-коммуникационные технологии на функциональное состояние, психическое развитие и здоровье в целом у детей и подростков» [там же].

Влияние цифровых технологий обучения иностранным языкам на когнитивную сферу студентов-лингвистов, осваивающих иностранный язык на профессиональном уровне, насколько нам известно, целенаправленно не исследовалось. В образовательной практике обучения иностранным языкам как лингвистической специальности преобладает, как правило, безоглядное отношение к использованию сетевых образовательных платформ и других инновационных технологий обучения иностранным языкам, основанных на цифровизации процесса овладения обучающимися иноязычными

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

компетенциями. Имеют место, однако, и взвешенные, рациональные позиции по поводу цифровизации обучения иностранным языкам как лингвистической специальности. Заслуживает внимания точка зрения О. В. Труновой и Н. В. Труновой, которые справедливо утверждают: «…исходя из многих факторов психологии восприятия материала, алгоритма формирования иноязычных умений и навыков, включения и использования разных видов запоминания вполне можно предположить, что полностью переводить образовательный процесс на цифровое обеспечение не должно и недопустимо» [6, с. 102].

Позиция авторов согласуется с идеей о необходимости проведения медико-педагогической экспертизы безвредности цифровых технологий и инновационных новшеств. В этой связи особую актуальность приобретает исследование проблем педагогических рисков, трактуемых И. А. Алехиным и В. И. Деминым как вероятность наступления отрицательного эффекта от внедряемого новшества (нововведения) [1] применительно к использованию цифровых технологий в системе высшего лингвистического образования.

До недавнего времени считалось, что в образовательной практике обучения иностранным языкам педагогических рисков не существует, однако, установлено, что они были всегда, но со всей очевидностью проявляются в процессе цифровизации лингвистического образования. Данные наблюдения являются дополнительным аргументом в пользу медико-педагогической экспертизы новых цифровых технологий обучения иностранным языкам.

Таким образом, цифровизация лингвистического образования – это не панацея от всех трудностей овладения обучающимися иностранным языком как специальностью. Чудодейственных методов обучения иностранным языкам, как известно, не существует, однако хорошо известна и другая методическая истина: вузовская практическая методика находится в состоянии постоянного поиска оптимального метода формирования у студентов-лингвистов иноязычных компетенций.

Наиболее продуктивным этот поиск представляется в ареале рационального сочетания методических традиций и инноваций. А оптимальным средством обучения иностранному языку в эпоху цифровизации является слово и цифра в их методически обусловленной гармонии.

Список источников

1. Алёхин И. А., Демин В. Н. Оценка педагогических рисков в инновационной деятельности образовательного учреждения // Мир образования – образование в мире. М.: 2011. № 3. С. 95-99.

2. Барышников Н. В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: 2021. № 1 (838). С. 63-74.

3. Бородулина М. К. Обучение иностранному языку как специальности (немецкий язык) (М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье, Н. М. Минина). М.: Высшая школа, 1975. 260 с.

4. Реформатский И. А. Слово о слове // «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово…» Классики и современники о русском языке. Антология / сост. Г. Н. Красников. 2-е изд. М.: Вече, 2016. 550 с.

5. Сарана Т. П. Компьютерные программы в самообучении иностранному языку на отделениях заочного обучения (английский язык, лингвистический вуз): дисс. …канд пед. наук 13.00.02, 2003. 203 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Трунова О. В., Трунова Н. В. Языковая картина мира мультикультурного социума в ракурсе лингвистического образования // Теория и практика обучения иностранным языкам и культурам: достижения, проблемы, перспективы: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXII» (12-13 мая 2020 г.). Пятигорск: Пятигорский государственный университет. 2020. С. 91-107.

7. Цифровизация школы: риски и перспективы. Круглый стол // УГ, 2019. № 27 (10784) от 2 июля подготовила и записала Светлана Руденко.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE DIGITAL AGE: HARMONY OF A WORD AND A DIGIT

Baryshnikov Nikolai V.

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

Abstract: The article deals with the unresolved issues of teaching a foreign language as a linguistic specialty in the in the digital age. The expediency of integration of methodological traditions and innovations, harmonization of digital technologies and verbal means to form foreign language communicative competence at a professional level is argued.

An analysis of the practice of using the methodological trends such as hybrid learning, blended learning, flipped classroom, edutainment is given.

Key words: methodological traditions, methodological innovations, digitalization, trends and their effectiveness, harmonization of a word and a digit.

References:

1. Alekhin I. A., Demin V. N. Otsenka pedagogicheskikh riskov v innovatsionnoi deiatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniia // Mir obrazovaniia – obrazovanie v mire. M.: 2011. № 3. S. 95-99.

2. Baryshnikov N. V. Nekotorye aspekty reinnovatsii kontseptsii obucheniia inostrannym iazykam // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. M.: 2021. № 1 (838). S. 63-74.

3. Borodulina M. K. Obuchenie inostrannomu iazyku kak spetsial'nosti (nemetskii iazyk) (M. K. Borodulina, A. L. Karlin, A. S. Lur'e, N. M. Minina). M.: Vysshaia shkola, 1975. 260 s.

4. Reformatskii I. A. Slovo o slove // «I my sokhranim tebia, russkaia rech', velikoe russkoe slovo…» Klassiki i sovremenniki o russkom iazyke. Antologiia / sost. G. N. Krasnikov. 2-e izd. M.: Veche, 2016. 550 s.

5. Sarana T. P. Komp'iuternye programmy v samoobuchenii inostrannomu iazyku na otdeleniiakh zaochnogo obucheniia (angliiskii iazyk, lingvisticheskii vuz): diss. …kand ped. nauk 13.00.02, 2003. 203 s.

6. Trunova O. V., Trunova N. V. Iazykovaia kartina mira mul'tikul'turnogo sotsiuma v rakurse lingvisticheskogo obrazovaniia // Teoriia i praktika obucheniia inostrannym iazykam i kul'turam: dostizheniia, problemy, perspektivy: kollektivnaia monografiia po materialam mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Lempertovskie chteniia – XXII» (12-13 maia 2020 g.). Piatigorsk: Piatigorskii gosudarstvennyi universitet. 2020. S. 91-107.

7. Tsifrovizatsiia shkoly: riski i perspektivy. Kruglyi stol // UG, 2019. № 27 (10784) ot 2 iiulia podgotovila i zapisala Svetlana Rudenko.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’371

Битнер Марина Александровна,

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Мучкина Екатерина Сергеевна,

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИВЕРГЕНЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ МАКСИМ

Аннотация. В статье рассматривается феномен семантической дивергенции на примере аксиологических максим «хорошо» и «плохо». Семантическая дивергенция – это развитие новых значений в разных номинативных сферах функционирования и появление новых языковых единиц с одним корнем, но разным лексическим содержанием. Аксиологические значения обычно описываются в виде шкалы, где ноль – норма. Анализ примеров показывает, что лексемы легко перемещаются по шкале в противоположных направлениях от центрального понятия нормы, развивая новые значения, отличные от исходной семантики «хороший» и «плохой». Новая семантика может быть абсолютно противоположна исходному значению слова и раскрывается только в контексте.

Ключевые слова: семантическая дивергенция, аксиологические значения, актуализационный контекст.

Аксиологические исследования в различных областях гуманитарной науки неизбежно выводят вопросы оценочности в сферу семантики и так или иначе затрагивают проблему определения аксиологических максим «хорошо» и «плохо». Данные понятия принято считать оценочным абсолютом, конечной точкой экспликации оценки [2, с. 9]. При этом лексемы, которые представляют аксиологические предикаты в английском языке (*good* и *bad*), имеют теоретически исчисляемое количество *конкретных* значений, представленных в словарях. В своем абстрактно-негативном или абстрактно-позитивном значении предикаты «хорошо» и «плохо» являются итогом оценочной деятельности, результатом «взвешивания» совокупности референтных свойств предмета и их квалификации как положительных или отрицательных. Количественный перевес в сторону одних или других свойств, выявляемый посредством сравнения или выбора по различным основаниям, позволяет сделать вывод о ценности некоторого объекта.

В аксиологии принято различать частнооценочные и общеоценочные предикаты [1, с. 219]. В том случае, когда лексемы *good* и *bad* эксплицируют частную оценку, они легко заменяются на прилагательные с более узким и точным значением (*useful, healthy, obedient и пр.*) [1, с. 194]. Если замена словом невозможна, экспликация признака может быть представлена последующим пояснением (1).

(1) Undoubtedly, one of the most important elements of behavior, which in fact was decisive in being able to survive on ‘the Aryan side’, was the question of a good appearance. The colour of one’s hair, the shape of one’s face, and especially the nose, became immeasurably important. Characteristics of one’s outward appearance over which one had no influence could now be life and death issues [8].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В примере (1) «хорошая внешность» означает «арийская внешность». Данное значение не имеет ничего общего с эстетической оценкой. Хорошая внешность позволяла выжить в Варшаве в период нацистской оккупации Польши. Значение лексической единицы совершенно конкретно: «иметь хорошую внешность» означает «не быть похожим на еврея».

В общеоценочной функции лексемы *good* и *bad* имеют абстрактное значение, указывая на общий положительный или общий отрицательный характер оценки. В такой ситуации замена на признаковое слово невозможна; использование предикатов «хорошо» или «плохо» становится итогом оценочного действия.

Процессы, связанные с расхождением предметнологического содержания лексемы и развитием у нее разных значений в разных номинативных сферах функционирования, принято называть дивергенцией (от латинского *divergere*) [4, с. 287]. Семантическая дивергенция лексем *good* и *bad* происходит как за счет референтных свойств объекта (*съедобный гриб, послушный ребенок, погожий день* и т.д.), которые в зависимости от основания оценки квалифицируются как хорошие или плохие, так и благодаря существованию различных типов оценки (этической, эстетической, утилитарной, телеологической и пр.).

Так как потенциальные значения лексем *good* и *bad* практически неисчислимы, в фокусе внимания данного исследования оказываются только те случаи семантического сдвига, которые основаны на переходе в противоположную зону аксиологической шкалы, то есть, когда «хорошо» означает «плохо» и наоборот. Перемещение по шкале возможно в силу градуированности оценочных значений, на которое указывал еще Дж. Локк [1, с. 140]. Данное явление можно наблюдать на примере (2).

(2) He is now a good man, in the very worst sense of the word [11].

Пример показывает, что среди объектов одного класса, имеющих положительную оценку, могут быть лучшие и худшие экземпляры. Модели с предикатами «лучше» и «хуже» используются при сравнении аксиологически однородных категорий для выражения предпочтений. Худшее из хорошего тяготеет в сторону отрицательной оценки, так же как слишком хорошее может означать плохое. Рассмотрим пример (3).

(3) The first thing Romney needs to do domestically is get rid of the psychologists running education and have all the boys take boxing lessons as a required course. A reckoning is coming. Take your goodie goodie emotional investments and your Binkie someplace else [7].

В данном контексте “goodie goodie emotional investments” актуализирует отрицательную оценку. Основанием для интерпретации единицы как выражающей отрицательное значение служит контекст, а именно присутствие единиц “reckoning” (расплата), “take some place else” (забрать/избавиться). Детерминирующий контекст способствует актуализации сем импликационала. В следствие реперкуссии детерминирующего контекста происходит изменение семантической структуры слова [2, с. 10]. В данном примере имплицитная сема количества, точнее избыточности [too much], выдвигается в план интенсионала. Помимо контекста, выдвижению отрицательной семантики способствует редупликация основы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Скрытая сема количества в аксиологических предикатах «хорошо» и «плохо» способствует, например, появлению интенсифицирующего значения лексемы “good” в модели «И-конъюнкции» с частнооценочными прилагательными (*good and mad, good and kind*), как в следующем примере:

(4) Your article on capital E Levi's (FACE 47) was good and accurate until the bit about washing [5].

В модели “good and ADJ” лексема *good* полностью утрачивает оценочное значение и приобретает значение количества: *good and accurate = very accurate*. Возрастающее количество употреблений любой лексемы в несвойственном ей значении, формируемом актуализационным контекстом, в итоге ведет к качественному скачку, то есть системному изменению значения. Формальным завершением процесса семантической дивергенции можно считать закрепление нового значения единицы в словарной статье.

Семантическая дивергенция часто сопровождается структурной дивергенцией, то есть формированием альтернативных парадигм. Так, в английском языке параллельно с формами *bad – worse – worst* функционируют формы *bad – badder – baddest*. В диахронической перспективе эти формы являются устаревшими и вышедшими из употребления. Однако синхронный срез показывает их высокую частотность употребления в субстандартном дискурсе. Согласно словарям формы *badder* и *baddest* имеют значение *“good, excellent, best, great”* (Collins Dictionary Online) и развивают дополнительное значение *“tough”* [10].

Рассмотрим пример (5), в котором лексемы *good* и *bad* в формах превосходной степени находятся в отношениях чистой конъюнкции (в отличии от уступительной или противительной). Такая синтаксическая модель подтверждает, что в предложенном контексте единицы означают свойства одного порядка, не противоречащие друг другу.

(5) Those around the world who judge, mock, and criticize the USA deep down only want to be like us. Green with envy! We are the greatest, biggest, best, baddest, and meanest – and I say that with pride! [7]

(6) ...We're looking at being bigger, better and badder than we were in 2016 [7].

Возможным русским эквивалентом для *badder* и *baddest* в данных контекстах являются формы прилагательного «крутой». Использование формы *badder / baddest* имеет дополнительную стилистическую окраску. Речь идет о лучших представителях группы, чьи ценности вероятнее всего не совпадают с общепринятыми этическими установками или установками в должном/лучшем мире добродетели. Еще один пример (7) подтверждает данный тезис.

(7) … Daddy Drunk’s Chair is where the oldest and baddest alcoholic in the neighbourhood sits, or leans, during the sociable (and very often also the unsociable) hours of opening. He must be a particular kind of drunk, of course. He must have money for a start. ...Daddy-Drunk’s Chair is inherited by the next-worse drunk in the place, who inherits the title of Daddy-Drunk, and all the regulars move up the line of succession [9].

Речь в примере (7) идет об особом месте почета для самого крутого выпивохи. Его превосходство определяется достижением высшего уровня в иерархии пьяниц. В данном контексте полностью отсутствует элемент осуждения. Положительная характеристика оценки эксплицируется такими единицами как *inherit*, *title*, *move up the line of succession*. Примечательно использование в одном контексте форм сравнительной и превосходной степени из разных парадигм (*worse, baddest*).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Очевидно, что стандартная форма означает признак, а в субстандартной форме на первый план выходит прагматическое оценочное значение.

Таким образом, анализ семантики *good* и *bad* в английском языке позволяет говорить о том, что данные единицы не обладают однозначностью. В ходе коммуникации следует интерпретировать их значение с учетом детерминирующего контекста. В определенных условиях присутствующая в исследуемых лексемах сема количества выходит на уровень интенсионала и допускает движение по аксиологической шкале в обратном направлении: хорошее может означать плохое (слишком хорошее), а плохое может означать хорошее (применительно к некоторой системе ценностей, в рамках которой говорящий осуществляет оценочную деятельность). В таких условиях актуальным остается вопрос конгруэтности кодов как идеального условия общения. В отсутствии таковой преодоление коммуникативного препятствия достигается метакомментариями, пояснениями, экспликацией [3, с. 145]. Многократное употребление лексем *good* и *bad* в переосмысленном значении привело к семантической и структурной дивергенции, особенно ярко проявляющейся в слэнговой лексике. Структурная дивергенция выражается в наличии альтернативной сравнительной парадигмы прилагательного *bad (badder – baddest)* в значении *great/best/excellent*, зафиксированной в словарных статьях.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Волкова А. Ю., Трунова О. В. Контекстуальная реперкуссия как фактор актуализации оценочных смыслов // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: Сборник материалов Всероссийской конференции, Нижний Новгород, 25–26 мая 2020 года. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. 2020. С. 7-13.

3. Казыдуб Н. Н. Аксиологическая перспективизация как инструмент дискурсивного конструирования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2020. № 4(54). С. 143-152.

4. Колесова И. Е. Процессы функционально-семантической дивергенции и некоторые семантические модели образования когерентных лексем в вологодских говорах // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 287-291.

5. British National Corpus URL: https://www.english-corpora.org/bnc/.

6. Collins Online URL: https://www.collinsdictionary.com.

7. Corpus of Contemporary American. URL: https://www.english-corpora.org/coca/.

8. Engelking B., Paulsson G. Holocaust and Memory. London: A&C Black, 2002. 368 p.

9. Macintyre M. Whirligig. Croydon: Shortbooks, 2013. 301 p.

10. Merriam-Webster Online URL: https://www.merriam-webster.com.

11. Roberts G.D. Shantaram. London. Abacus, 2004. 933 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

SEMANTIC DIVERGENCE OF AXIOLOGICAL TERMS 'BAD' AND 'GOOD'

Bitner Marina Aleksandrovna

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Muchkina Ekaterina Sergeevna

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract: The article explores the phenomenon of semantic divergence in the lexical meaning of the axiological terms "good" and "bad". Semantic divergence is the development of new meanings in different nominative spheres of functioning and the emergence of new language units with the same root yet different lexical content. Axiological meanings are usually described as a scale, where zero is the norm. The analysis of examples shows that the lexemes easily move along the scale in opposite directions from the central concept of the norm, developing new meanings different from the original semantics of 'good' and 'bad'. New semantics can be absolutely opposite to the initial meaning of the word and can be revealed only in context.

Key words: semantic divergence, axiological meanings, actualization context

References:

1. Arutiunova N. D. Iazyk i mir cheloveka. M.: Iazyki russkoi kul'tury, 1999. 896 s.

2. Volkova A. Iu., Trunova O. V. Kontekstual'naia reperkussiia kak faktor aktualizatsii otsenochnykh smyslov // Aktual'nye problemy filologii i lingvodidaktiki: Sbornik materialov Vserossiiskoi konferentsii, Nizhnii Novgorod, 25–26 maia 2020 goda. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet im. N. A. Dobroliubova. 2020. S. 7-13.

3. Kazydub N. N. Aksiologicheskaia perspektivizatsiia kak instrument diskursivnogo konstruirovaniia // Vestnik Krasnoiarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. 2020. № 4(54). S. 143-152.

4. Kolesova I. E. Protsessy funktsional'no-semanticheskoi divergentsii i nekotorye semanticheskie modeli obrazovaniia kogerentnykh leksem v vologodskikh govorakh // Dinamika iazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii. 2016. № 5. S. 287-291.

5. British National Corpus URL: https://www.english-corpora.org/bnc/.

6. Collins Online URL: https://www.collinsdictionary.com.

7. Corpus of Contemporary American. URL: https://www.english-corpora.org/coca/.

8. Engelking B., Paulsson G. Holocaust and Memory. London: A&C Black, 2002. 368 p.

9. Macintyre M. Whirligig. Croydon: Shortbooks, 2013. 301 p.

10. Merriam-Webster Online URL: https://www.merriam-webster.com.

11. Roberts G.D. Shantaram. London. Abacus, 2004. 933 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Vinogradova Natalia Grigoryevna

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

THE PECULIARITIES OF SPEECH BEHAVIOR IN THE AMERICAN FAMILY BETWEEN SPOUSES

Abstract: This article explores the issue of human role behavior. The primary group where the foundations of such behavior are laid is the family. It is in the family begins the process of socialization of the person, the process of entering into new groups and learning new roles. The article analyzes the communicative situations where the marital roles of a man and a woman are realized and the peculiarities of their verbal behavior are considered.

Key words: Speech activity, speech behavior, communication ethics, American culture

P. Yakobson wrote that an accurate scientific description of a particular language cannot do without grammatical and lexical rules concerning the presence or absence of differences between interlocutors in terms of their social status, gender or age; determining the place of such rules in a general description of language is a complex linguistic problem" [2, p. 382].

In the process of speaking, a person achieves changes in the reality surrounding him/her, or rather, in the consciousness of his/her interlocutor. The result of this speech action can coincide or not coincide with the nonverbal purpose of the given act [7].

In order to achieve a certain goal, it is necessary to resort to the tactics of speech communication. This is the ability to navigate and act on the situation during communication, which also includes the choice of techniques to influence communicants [6].

It is known that speech is built on certain principles, which are the rules of communication: consistency, the principle of cooperation, the principle of politeness, based on maxims (approval, sympathy, agreement, etc.). Compliance with these maxims creates a favorable basis for communication [3].

Speech behavior is inextricably linked to speech activity and speech acts. While speech activity characterizes the process of interaction between participants in communication, speech behavior describes the characteristics and speech reactions of only one participant: the speaker or the listener [8]. Speech behavior is defined as a form of human interaction with the environment, expressed in speech. The factors determining a certain model of speech behavior, include the situation, tasks, communication conditions, communicative needs, national and cultural specificity of the behavior of communicants. Speech behavior more than speech activity depends on external factors. Human speech behavior is determined by the cultural traditions of society. Different peoples communicate in the same situations in different styles. For example, the conversation between children and parents in some countries is characterized by contrasts such as the use of polite forms of address, other peoples communicate as equals. The same is true of the relationship between spouses, where in Eastern cultures only the wife's respectful attitude toward her husband, as a subordinate to an elder, is acceptable. Since the manner and structure of speech behavior depends on what the purpose of this speech behavior is – information or contact, functionally two types of speech behavior are distinguished: facial speech behavior (communication) and informational speech behavior (message). From a structural point of view on the role of communicators, these types have different organizational structure. The purpose of phatic

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

speech behavior is to express one's own thoughts and desire to be understood. The usual structure of phatic behavior is a dialogue, the remarks of the participants of which are associatively connected to each other. The speakers do not seek to solve any problem, to come to a consensus, therefore they comparatively rarely interrupt each other, and the rules of such a dialogue are intuitive. Word creation and speech automatism facilitate the process of speech construction and therefore are actively used [1, p. 339].

Consideration of the basics of speech communication is impossible without reference to the works and studies of linguists, because speech is directly the embodiment of language and occurs as a response to the need to report something or to enter into communication. Speech is the realization of language, which reveals itself only in speech [4]. In E. Sepir's understanding, language is an auditory system based on symbols. Reaching the listener, the message with the help of hearing organs is transformed in his consciousness into thoughts and images [5]. Communicating with each other, people do not recreate each time a new picture of the reality surrounding them, but describe the world reflected in their linguistic consciousness. Speech is built according to the laws of language serving a particular society, and characterizes this society, because in their speech people convey their own vision of the world. This vision is reflected in the nominations, which the speaker uses in relation to the people and objects around him.

Nomination in linguistics refers to the process of naming, in which linguistic elements are related to the objects they denote. The process of nomination is described on the basis of three-member relation: reality – concept – name [9, p. 230].

This paper examines examples of speech behavior and means of nomination between American spouses. According to the plot of the film "Overboard" (1987), presented below as an example, the action takes place on a yacht. The spouse is shooting skeet, which interferes with the spouse's ability to talk on the phone.

"Grant, I'm on the phone!"

"I can't hear you, tea rose! I'm shooting skeet."

This situation takes the form of a dialogue between two communicants, husband and wife. Being in different parts of the boat, they have no possibility to see each other, hence, we can talk about the presence of only two channels of communication – auditory and verbal. For the same reason, the form of communication between them is mediated. The wife's internal motive is obvious. By saying, "Grant, I'm on the phone!", she wants her husband to be quieter, because he is disturbing her to talk, hence the remark can be seen as a directive. The spouse's statement "I can't hear you, tea rose! I'm shooting skeet" represents simple information. Without hearing what the wife said, the husband decided to tell her what he was doing at the moment, leaving the wife to draw her own conclusions. In essence, his rejoinder acts as a representation. It is as if the husband is saying, "I can't hear you, that's the way things are, but I love you anyway." Love is expressed here through the nomination "tea rose", which is a metaphor. By calling his spouse that, the husband implies that she is beautiful and gentle, like a tea rose. In this speech situation, the principle of cooperation is violated. The wife's remark was uninteresting to the husband, who did not elaborate on what was meant, and the wife herself did not repeat it, which also indicates that the present state of affairs is comfortable for them. Consequently, the principle of politeness and the included maxims are also disregarded. This speech act can be considered unsuccessful because the spouse did not hear the wife's request and did not stop firing, consequently, the communication goal was not achieved.

The next communicative situation occurs when the protagonist of the film falls into the water from her yacht and loses consciousness. The carpenter who has insulted her finds out it and, wanting revenge, pretends to be her husband.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

"Stop! I don't recognize this man."

"Your wife's had an almost total loss of her memory."

"I can't believe she doesn't know her own husband."

"This missing-link person is not my husband!"

"Oh, Annie, please."

"Annie. Annie."

"Right."

"That's not right. That's not my name."

"This is completely crazy! Honey, sit down."

There are three communicators involved in this speech act: the man playing the role of the husband, the woman who is being imposed the social role of his wife and the doctor. The communication between husband and wife takes place as equals. Since the participants of the polylogue are in the same room and see each other, the speech situation is a situation of direct communication with the presence of auditory, verbal, visual and emotional-sensory communication channels, as the husband touches the wife's shoulder during the communication. The doctor's communicative task is to communicate the fact that the woman has almost completely lost her memory. The man has a different communicative goal. It is important to him to convince the woman that she is his wife. In this speech communication, the principle of consistency is followed. It is clearly evident here:

"Oh, Annie, please."

"Annie. Annie."

"Right."

"That's not right. That's not my name."

Since the communication occurs quickly enough – the participants of the polylogue answer each other immediately, so the observer does not have a sense of insincerity of what is happening, so we can talk about compliance with the principle of preferred structure and the principle of cooperation. Compliance with the principle of politeness occurs through the husband's use of certain maxims. The maxim of approval is manifested here by the doctor in relation to the husband, as he shows a certain amount of sympathy for the man whom his own wife does not recognize, he positively evaluates the man's actions in trying to convince her to return home. The husband tries in every way to show his wife that everything is all right, that there is no threat, that he accepts her in this state. This is how the maxim of consent, i.e., the maxim of non-conflict, as well as the maxim of sympathy, manifested through verbal and non-verbal behavior, manifests itself. Verbally, the husband does not react in any way to his wife's "missing-linkperson" nomination and throughout the communication shows her open palms, which indicates his sincerity.

The following communicative situation occurs before the wedding of the main character and his young bride from The Marrying Man:

"You are the only woman in the world for me, Adel."

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

"In the whole world?"

"In as many worlds as they got."

The communicative act takes place in the form of a dialogue during the dance of the communication participants, so we can talk about the presence of auditory, verbal, visual and emotional-sensory channels of communication. By saying 'you are the only woman in the world for me, Adel,' the man wants to emphasize that no woman in the world but Adele interests him. This is his communicative intent. Consequently, his rejoinder is representative because it describes a situation that is important to the man. The bride's communicative task is to clarify whether she interpreted the man's words correctly. Her line is informative in form, as it is aimed at obtaining additional information.

In this speech situation we can talk about the participants' compliance with the principle of consistency, since the answer follows immediately after the question, as well as the principles of preferred structure and cooperation. This is confirmed by the fact that the communicants are easy to contact, the man answers immediately, without pauses. The presence of the sympathy maxim is also a priori, since the man and the woman are the bride and groom. Communicants support each other's self-concepts and treat each other the way the other person expects. The man probably assumes that the woman can ask a question. The woman, in turn, expects the man to continue the compliment. In this way, both communicators meet each other's expectations.

This communicative act is successful because the bride is satisfied with what she has heard and does not ask any more questions.

The situation under analysis occurs when the joyful woman tries to tell the groom that she has achieved her goal.

"Honey, she canned him! Honey? Bob, she canned him!"

"Yeah, what are you talking about?"

"Listen, it's in the paper."

"Try this on first."

"Okay, I wanna read this for you."

"Okay, this is the weight of the pack you'll be carrying in the Himalayas. You let me know if it's too heavy."

"Okay. Whoa! A little...Yeah. Yeah, a little heavy, baby."

This dialogue involves the bride and the groom. The bride's communicative goal is to tell him that the reporter who wrote the article about her has been fired. The groom's communicative goal is to find out if his future wife can carry a backpack on her back on a trip to the Himalayas.

The bride is very happy to have her abuser fired. Consequently, the line "Honey, she canned him! Honey? Bob, she canned him!", can be classified as expressive, as it expresses the woman's emotional state – joy. The groom is already in the house, he hears what the bride is saying, but nevertheless interrogates in order to clarify. It is as if he doesn't hear what the woman wants to say to him, because he is more interested in weighing the rucksack. The bride answers, expressing her intention to read what is written in the paper, but he says, "Try this on first." We can conclude that he is not interested in what the woman wants to tell him. This line, as well as the one that follows, is a directive: "You let me know, if it's too heavy. The man is a coach by profession. It can be said that he is used to command and keep everything under control. The part of the communicative situation referring to the conversation about the

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Himalayas is a rejoinder, because it describes reality: a backpack of exactly this weight will have to be carried in the mountains and the fact that it is heavy.

"Okay, this is the weight of the pack you'll be carrying in the Himalayas."

"Okay. Whoa! A little...Yeah. Yeah, a little heavy, baby."

The principles of consistency, preferred structure and cooperation are observed by the participants of the dialogue, as the questions are answered, the communicants easily make contact and the lines are issued without pauses. Consequently, it is possible to speak about the presence of visual, verbal, auditory, and emotional-sensory channels of communication.

References:

1. Agarkova O. A. Rechevoepovedenie v razlichnyhkul'turah [Speech Behavior in Different]/ Molodojuchenyj. 2013. №4. Pp. 338-340.

2. Belikov V. I. Sociolingvistika: uchebnikdlyavuzov [Sociolinguistics: textbook for universities] / M.: Ros. gos. gumanit. un-t, 2001. 439 p.

3. Lekciya: yazyk, rech', obshchenie. Rezhimdostupa: http://do.gendocs.ru/docs/index-87456.html#2742936.

4. Rechevoe obshchenie. Effektivnost' rechevoj kommunikacii. Rechevaya deyatel'nost' ieyovidy. Rezhimdostupa: http://www.pandia.ru/text/78/113/27943.php

5. Sepir E. Izbr. Trudy po yazykoznaniy i kul'turologi. Rezhimdostupa: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/sepir/01.php.

6. Teoriya rechevyh aktov. Rezhimdostupa: http://zinki.ru/book/filosofiya-v-sovremennom-mire/teoriya-rechevyh-aktov/

7. Teoriya rechevyh aktov v sovremennoj lingvistike. Rezhimdostupa: http://study-english.info/article067.php

8. Universal'naya nauchno-populyarnaya onlajn–enciklopediya Krugosvet. Rezhimdostupa: http://www.krugosvet.ru/

9. Yazykovaya nominaciya: obshchievoprosy : monografiya / Ufimceva. M.: Nauka, 1977. Pp. 230-293.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811

Вишнякова Ольга Дмитриевна,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОЗВИЩЕ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Антропонимическое прозвище может рассматриваться как отражение специфики языкового сознания и концептуальной картины мира лингвокультурного социума. Ассоциативные и образные представления обусловлены культурными преференциями и базовыми ценностями, лежащими в основе национально-культурной ментальности. Языковой знак, репрезентирующий прозвищное наименование, выступает как хранилище культурной и языковой информации, передаваемой от поколения к поколению. Антропонимические прозвища представляют собой особый культурно-языковой пласт, позволяющий проникнуть в сущность лингвокреативных процессов, связанных с выражением индивидуально-субъективной оценки, принимаемой социумом в отношении определенного объекта номинации.

Ключевые слова: антропонимическое прозвище, картина мира, базовые ценности, языковой знак, национально-культурная ментальность

Проблема передачи и хранения информации лингвокультурологического характера может рассматриваться как актуальная и многоаспектная, заслуживающая внимания языковедов и представителей других областей науки с различных точек зрения, в том числе в аспекте взаимодействия языкового и культурного знания, а также выявления специфики реализации языкового знака как репрезентанта ментальных и психических процессов в различные периоды развития человеческого общества [1; 3]. На уровне естественного человеческого языка в качестве одного из передающих культурный и языковой опыт поколений лингвистических знаков может по праву считаться антропонимическое прозвище, выступающее в самых разнообразных модификациях и отражающее видение мира социума посредством реализации субъективной оценки. Вопрос о лингвистическом и культурном статусе антропонимического прозвища уже давно привлекает внимание исследователей. Так, например, обращаясь к области этнических прозвищ, можно охарактеризовать их как неофициальные, разговорные наименования, относящиеся к обладающим определенными этническими характеристиками группам людей, лежащие в основе этнических стереотипов. Как известно, процесс возникновения стереотипов обусловлен целым рядом факторов экстралингвистического и лингвистического характера, включающих перцептивно-ассоциативную сферу человека (субъекта номинации), присваивающего соответствующее наименование объекту номинации.

Отражение и хранение информации лингвокультурологического характера в антропонимическом прозвище-знаке наблюдается и на уровне территориальных прозвищ, обладающих различной степенью оценочности и вызывающих соответствующую реакцию у адресата [2]. В то же время, следует подчеркнуть, что в большинстве случаев территориальное прозвище воспринимается социумом в значительной степени как знак-индекс, в котором эмоционально-оценочные характеристики нивелируются с течением времени и лишь в случаях, обусловленных необходимостью создания особого стилистического/риторического эффекта (как позитивно, так и негативно маркированного в

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

плане оценочности), могут подвергаться вторичной актуализации. В этом отношении показательными и неоднократно приводимыми исследователями для иллюстрации данного положения являются примеры австралийских территориальных прозвищ, как правило, не вызывающих обидных ассоциаций, порождающих конфликты, со стороны их носителей. “The rivalry between States in Australia goes back a long way. However, it’s not an unpleasant toxic type of rivalry – it is more like a big brother teasing a younger brother. This link makes very interesting reading” [5]. Например: Cane Toad, Banana Bender – житель Квинсленда, Coat hanger – житель Сиднея, Cockroach – житель Нового Южного Уэльса, Gum Sucker, Cabbage patcher – житель штата Виктория, Crow Eater – житель Южной Австралии, Sandgroper – житель Западной, Roundabout-Abouter – житель столичного региона.

С каждым из приведенных языковых знаков, используемых в качестве антропонимического прозвища территориального характера, связан целый ряд культурно-исторических ассоциаций и особенностей их восприятия, на основе чего возникли данные названия, отражающие специфику местных реалий, значительная часть которых обладает природно-территориальными признаками, например: Cabbage patcher – “A person from the state of Victoria, arising from the state being nickname of Victoria (from the 1880s) as a ‘cabbage garden’ referring, somewhat slightingly, to the small size of the state”; “A very, very long way away from us, over in Western Australia, the people there are known as ‘Sandgropers’; well they do have lots of beaches” “And Sydney people are coat hangers. Of course, yes, because of Harbour Bridge” [Там же]; “The Sydney Harbour Bridge, also affectionately known as the 'Coathanger', was opened on March 19th 1932 by Premier Jack Lang, after six years of construction” [6].

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть тот факт, что в целом ряде случаев антропонимическое прозвище может использоваться в качестве выразителя эмоционального отношения и оценки, вызывая соответствующую реакцию у адресата, включая самые различные действия [4]. Так, например, номинация ‘cockroach’ часто вызывает на уровне обыденного сознания откровенно неприятные или иронические ассоциации, обладая высоким потенциалом к выражению отрицательных экспрессивно-эмоционально-оценочных коннотаций, номинация ‘banana bender’ (Banana Bender – житель Квинсленда) содержит в себе языковую единицу, имеющую в том числе контекстуально обусловленное негативно-оценочное табуированное значение. К номинациям, обладающим потенциалом конфликтопорождающего характера, могут быть отнесены такие единицы, как ‘Territorians’, ‘Taswegians’ (по аналогии с 'Norwegians'), отражающие удаленность определенных популяций от центра страны и, соответственно, от достижений прогресса и соответствующего уровня культуры. К той же категории уничижительных прозвищных имен могут быть отнесены и номинации ‘Alcoholics’, ‘Two Headers’, 'Cabbage patcher’, ‘Apple Eater’, ‘Banana Bender’, ‘Crocbait’, которые, несмотря на традиции саркастического выражения своего миропонимания, восходящего к британскому менталитету, обладают высоким конфликтопорождающим потенциалом [2]. Так, например, семантическая реконструкция номинаций ‘Cabbage patcher’, ‘Crocbait’ позволяет выявить специфику их оценочности и культурной значимости.

Приведен ряд примеров, заимствованных из сетевых источников, в ряде которых выявляется очевидная эмоционально-оценочная окрашенность: ‘Taswegians were able to retire their carrier pigeons at long last when the Apple Isle was connected to the rest of the nation by telephone.’ ‘Taswegians have crossed the pond and are driving around dumbstruck at all the buildings more than two storeys high.’ ‘Taswegians are known as Apple Islanders.’ ‘It would be like a Taswegian wondering why a Melbournian would need to go north in winter.’ ‘In late October, she finished second overall to a fellow Taswegian’ [7]; ‘As a Territorian for more than 20 years, I can't

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

help feeling just a touch of pride and even excitement.' 'I think a fragment of me remembers being a Territorian with a certain amount of warmth.' 'He says today's decision should ring alarm bells for all Territorians.' 'The attorney general proclaimed the statistics to be the first true snapshot Territorians had ever had' [8].

Культурно-исторические условия, в которых складывался австралийский лингвокультурный социум, в значительной степени повлияли на формирование рассматриваемых процессов, характер которых обусловлен как спецификой происхождения многих из его представителей, так и влиянием мультикультурных факторов. Актуальным в данном случае представляется и реализация концепта 'Informality', являющегося одной из наиболее значимых регулятивно-ценностных характеристик австралийского общества и, как известно, представленной на всех уровнях языка. В ряде случаев общепринятые социально-этические характеристики коммуникации являются обусловленными фактом географической удаленности территории Австралии, где социально регламентируемая норма речеупотреблений, как и способы выражения оценки, обладают самобытностью.

Таким образом, можно заключить, что изучение прозвищных наименований может рассматриваться как одно из важных направлений современной лингвистики в терминах междисциплинарности современной парадигмы научного знания. Данная проблематика сопряжена с важнейшим свойством языкового знака как вместилища и носителя как собственно культурной информации, так и сведений о лингвистической и лингвокультурологической специфике возникновения и функционирования номинативных единиц, репрезентирующих особенности языкового мышления и картины мира социума.

Список источников

1. Вишнякова О. Д. Языковой знак в референциальном поле культурной памяти социума // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 25-42.

2. Вишнякова О. Д. Ирония и речевая агрессия (опыт анализа прозвищных наименований в современном английском языке). Сборник научных и учебно-методических трудов. Выпуск 14. Под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой и М.Г. Бахтиозиной. М.: КДУ, 2017. С. 36-46.

3. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

4. Тер-Минасова С. Г. Культурные и языковые аспекты национальной безопасности // Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. Международный научный семинар. 26 октября 2014 года – 2 ноября 2014 года. Прага, Чешская Республика, 2015. С. 17-21.

5. Interstate Rivalry in Australia: A Few Nicknames by BOBINOZ on MAY 8, 2013 in Australia's Places. URL: http://www.bobinoz.com/blog/12191/interstate-rivalry-in-australia-a-few-nicknames/.

6. Sydney Harbour Bridge.URL: http://www.sydneyharbourbridge.info/.

7. Taswegian. URL: https://www.lexico.com/definition/taswegian.

8. Territorian. URL: https://www.lexico.com/definition/territorian.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

ANTHROPONYMIC SOBRIQUETS AS THE SOURCE OF LINGUOCULTUROLOGICAL INFORMATION

Vishnyakova Ol'ga Dmitrievna

M.V. Lomonosov State University, Moscow, Russia

Abstract. Anthroponymic sobriquets can be considered the reflection of linguistic consciousness and conceptual world view specifics with regard to linguocultural community. Associations and images representation are determined by cultural preferences and basic values that underlie national cultural mentality. A linguistic sign as referred to sobriquet nomination serves as a repository of cultural and linguistic information transmitted from generation to generation. Anthroponymic nicknames can be regarded as the particular cultural and linguistic layer that enables one to penetrate into the essence of linguo-creative processes concerned with the expression of individual subjective assessment initiated by the society with respect to a certain object of nomination.

Keywords: anthroponymic nickname, world view, basic values, linguistic sign, national cultural mentality

References:

1. Vishniakova O. D. Iazykovoi znak v referentsial'nom pole kul'turnoi pamiati sotsiuma // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriia 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. 2015. № 4. S. 25-42.

2. Vishniakova O. D. Ironiia i rechevaia agressiia (opyt analiza prozvishchnykh naimenovanii v sovremennom angliiskom iazyke). Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov. Vypusk 14. Pod obshchei redaktsiei S.G. Ter-Minasovoi i M.G. Bakhtiozinoi. M.: KDU, 2017. S. 36-46.

3. Kubriakova E. S. Iazyk i znanie. Na puti polucheniia znanii o iazyke: chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniia. Rol' iazyka v poznanii mira. M.: Iazyki slavianskoi kul'tury, 2004. 560 c.

4. Ter-Minasova S. G. Kul'turnye i iazykovye aspekty natsional'noi bezopasnosti // Iazyk, literatura i kul'tura kak grani mezhkul'turnogo obshcheniia. Mezhdunarodnyi nauchnyi seminar. 26 oktiabria 2014 goda – 2 noiabria 2014 goda. Praga, Cheshskaia Respublika, 2015. S. 17-21.

5. Interstate Rivalry in Australia: A Few Nicknames by BOBINOZ on MAY 8, 2013 in Australia's Places. URL: http://www.bobinoz.com/blog/12191/interstate-rivalry-in-australia-a-few-nicknames/.

6. Sydney Harbour Bridge.URL: http://www.sydneyharbourbridge.info/.

7. Taswegian. URL: https://www.lexico.com/definition/taswegian.

8. Territorian. URL: https://www.lexico.com/definition/territorian.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Власова Елена Евгеньевна,

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ РОМАНА Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «НОЧЬ НЕЖНА» В ПЕРЕВОДЕ С УЧЕТОМ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ

Аннотация. В статье исследуются невербальные компоненты коммуникации, участвующие в передаче эмоций, на материале романа Ф. С. Фицджеральда «Ночь нежна». Отмечается, что передача эмоций при помощи невербальных компонентов коммуникации различается в разных культурах. Описываются примеры перевода невербального поведения персонажей на русский язык.

Ключевые слова: эмоциональное содержание, невербальное поведение, перевод, концептуальная картина мира, культура.

Текущий процесс глобализации создает важные предпосылки для межкультурной коммуникации. Фоновые знания, в том числе, знания о характере обусловленности эмоциональных картин мира представителей других культур, способствуют успешному взаимодействию и налаживанию более тесных контактов с ними.

Для оптимизации процесса коммуникации необходим поиск новых и оригинальных решений в осмыслении фактов другой культуры, в том числе и через лингвистические исследования. Их рамки расширяются за счет обращения к проблемам описания и интерпретации процесса речевой коммуникации, национально-культурной специфике, а также функционированию и взаимодействию языковых и неязыковых факторов в речевом акте, как в режиме реального времени, так и зафиксированном в тексте. Изучение невербальной системы коммуникации особенно важно, когда в центре внимания находится не только само словесное высказывание, но и говорящий, слушающий, а также ситуация, в которой происходит общение. Невербальное поведение человека является носителем большого объема информации. По данным психологов, в процессе общения человек до 50% информации получает, наблюдая за невербальным поведением собеседника – его мимикой, жестикуляцией, позой. Основная функция невербального поведения – это экспрессия эмоций: переживаний, настроений, отношений, чувств.

В настоящее время, когда носители русского и английского языков все чаще вступают во взаимодействие, его необходимо оптимизировать не только на вербальном, но и на невербальном уровнях, ввиду всех существующих различий между культурами. Одним из наиболее доступных средств для их выявления и осмысления является художественный текст. Он дает представление об общенациональном эмоциональном индексе той культуры, продуктом которой он является, участвуя, таким образом, в оптимизации процесса межкультурной коммуникации.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей передачи эмоционального потенциала компонентов невербальной коммуникации при переводе с английского языка на русский. Материалом исследования послужил англоязычный роман Ф. С. Фицджеральда «Ночь нежна» и его перевод на русский язык. Произведение характеризуется особым психологизмом в изображении

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

героев, вниманием к внутреннему миру личности, ее чувствам, настроениям, переживаниям, всему тому, что напрямую связано с эмоциональной сферой человека.

Представленное в тексте оригинала эмоциональное содержание не всегда адекватно передается при переводе. Это касается, в первую очередь, интенсивности эмоций и обусловлено национальной спецификой эмоциональной сферы представителей русскоязычной и англоязычной культур. В текст перевода романа Ф. С. Фицджеральда «Ночь нежна» переводчиком введены разнообразные элементы, делающие роман доступным для восприятия русскоязычной аудиторией, но не всегда точные в передаче авторского эмоционального смысла. Рассмотрим несколько примеров.

Главные герои романа – участники любовного «треугольника», типичные представители американского высшего общества – Николь, Дик и Розмари. В оригинальном тексте встречаются описания невербального поведения персонажей, которые требуют интерпретации переводчиком, поскольку их невозможно точно передать в русском языке, а лишь, по возможности, приблизить. Иными словами, они являют собой трудность объективного характера и создают расхождение в эмоциональном содержании текста-оригинала и текста-перевода.

Например, Дик не хочет замечать признания Розмари в любви и ее желание поцеловать его. Вербально девушка не показывает своих чувств, но ее поведение выдает ее: “He looked at her for a moment as if he didn’t understand. … She smiled at him, her hands playing conventionally with the lapels of his coat” [5, с. 144]. В тексте перевода ситуация передана следующим образом: «Он посмотрел на нее с недоумением. Она улыбнулась, пальцы ее машинально играли лацканами его пиджака» [4, с. 219].

Словосочетание, состоящее из глагола и обстоятельства образа действия “to play conventionally”, переведено как «играли машинально», что значит «непроизвольно, безотчетно» [3, с. 241]. “Conventional” значит: 1) “based on convention”; 2) “following what has been customary, traditional” [6, с. 187]. “Convention” – 1) “conference”; 2) “agreement between states, rulers, etc.” 3) “general consent (tacit), esp. about forms of behaviour” [6, с. 187]. Таким образом, мы видим, что ни одно из этих значений не реализовано в тексте перевода, но переводчику удалось максимально близко и точно передать характер движения кистей рук Розмари, а именно – ее пальцев, как будто перебирающих по клавишам фортепиано.

По словам И. С. Баженовой, в речи в состоянии эмоциональной напряженности происходит увеличение количества некоммуникативных или непроизвольных движений: усиление мимики рта, частое покачивание головой, почесывание и т.п. [1, с. 272]. В рассматриваемой ситуации множество мелких неконтролируемых движений рук подтверждает эмоциональное напряжение Розмари, указывает на ее разочарование от слов Дика и нетерпеливое ожидание действий с его стороны, которые адекватно переданы в тексте перевода. Что касается поведения Дика в данной ситуации, переводчику не составляет труда передать его достаточно точно.

В тексте перевода встречаются существенные изменения степени интенсивности эмоций, испытываемых персонажем. Например, реакция Розмари на слова Дика о том, что он по профессии врач: «– Да ну? – Она вся просияла. – Мой папа тоже был врач…» [4, с. 218]. Между тем, в оригинале поведение девушки представлено следующим образом: “ – Oh-h! – She smiled delightedly. – My father was a doctor too…” [5, с. 144].

Обстоятельство образа действия “delightedly” в переводе трактуется как: “greatly pleased” [6, с. 228]. Таким образом, реакция Розмари на слова Дика позитивна и для ее выражения достаточно одной улыбки. В тексте перевода интенсификатор «вся» – «взятая в полном объеме, целая» [3, с. 157] и глагол «просиять» – «выразить радость, удовольствие своим видом» [3, с. 521] усиливают ее реакцию и указывают на то, что она находит свое выражение и в мимике, и в позе Розмари. Таким образом, фокус внимания при восприятии эмотивных смыслов в структуре образа персонажа смещен с части на целое,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

передача эмотивного содержания ситуации в тексте перевода рассматривается нами как частично адекватная.

Аналогичным образом интенсифицируются эмоции персонажа в ситуации, описывающей реакцию Розмари на подслушанный интимный разговор Дика и Николь, в котором они договариваются о любовном свидании на вечер. Николь – жена Дика, но Розмари ревнует его к ней, так как сама неравнодушна к молодому человеку: “It was more difficult than she thought and her whole self protested as Nicole drove away” [5, с. 131]. Поведение девушки передано в тексте перевода следующим образом: «Она не думала, что это будет так трудно; все в ней бунтовало, когда она смотрела вслед удалявшемуся такси» [4, с. 211].

Глагол “to protest” значит “to raise an objection” [6, с. 460]. «Бунтовать» более экспрессивен по своей семантике – «выражать крайнюю степень недовольства, раздражения» [3, с. 125] и, таким образом, указывает на большую степень интенсивности эмоций, чем «протестовать». Кроме того, переводчик дополняет поведение персонажа словосочетанием «смотрела вслед», которое подразумевает долгий и пристальный взгляд, требующий контекстуальной интерпретации, и выражающий, по нашему мнению, негативные эмоции – ревность и неприязнь. Такое дополнение обеспечивает более глубокое проникновение во внутренний мир персонажа и связано, по-видимому, с тем, что в русском языке большое значение с точки зрения передачи эмоций отводится глазам. Так, согласно результатам исследования А. Вежбицкой, «глаза в русском языке входят в гораздо более обширную сеть коллокаций, описывающих выражение эмоций, чем в английском» [2, с. 540]. Ситуация адаптирована для восприятия реципиентом внутри русской эмоциональной «системы координат», внесенные изменения делают ее условно адекватной с точки зрения передачи эмоционального содержания.

Одно из самых ярких «разоблачений» персонажей, а именно Николь и Дика, связано с ситуацией, в которой описывается их поездка вместе с детьми на Агирскую ярмарку, во время которой с Николь происходит самый страшный из приступов, вызванный ее ревностью к Дику. Основным источником, по которому Дик судит о ее состоянии, являются ее улыбка, вообще нетипичная и редкая для данного персонажа, и глаза: “Her lips drew apart into a sudden awful smile and his belly quailed… the smile still flickered across her face, derisive and remote” [5, с. 237-238].

В данном случае улыбка Николь живет как бы самостоятельной жизнью, она неподвластна сознательному контролю и знаменует собой начало приступа истерии и бешенства: “to flicker – move back and forth, wave to and fro” [6, с. 328]; “derisive – showing derision (ridicule, mockery) ” [6, с. 232]; “remote – distant in manner, aloof” [6, с. 209].

Близкий авторскому смысл читатель получает при восприятии соответствующего фрагмента в тексте перевода: «Ее губы вдруг раздвинулись в зловещей улыбке, и у него екнуло сердце… на лице ее все еще блуждала улыбка, рассеянная и в то же время насмешливая» [4, с. 354]. «Блуждать – постоянно менять направление движения, то появляться, то исчезать» [3, с. 100]; «рассеянный – ослабленный, несосредоточенный» [3, с. 663]; «насмешливый – заключающий в себе насмешку (=обидную шутку, оскорбительное замечание)» [3, с. 397].

Взгляд Николь в момент приступа, в отличие от ее «нормального» состояния очень красноречив и выражает целый комплекс негативных эмоций: гнев, подозрение, злобу. Однако есть ситуации, в которых большая часть эмотивной информации, стоящей за ним утеряна: “Evil-eyed, Nicole stood apart, denying the children…” [5, с. 241]. «Николь исподлобья взирала на все это издали, ей сейчас не нужны были ее дети…» [4, с. 35].

В авторском тексте взгляд персонажа красноречив и содержит прямое указание на испытываемую им эмоцию – злобу: “evil – malicious” [5, с. 295]; в то время как в тексте перевода взгляд «исподлобья» может

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

иметь неоднозначную трактовку – подозрение, обиду, желание скрыть истинные чувства. «Исподлобья – из-под насупленных, нахмуренных бровей, недоверчиво, недружелюбно» [3, с. 682]. Данную передачу невербального поведения мы рассматриваем как неадекватную, поскольку персонажная эмотивность очерчена в тексте перевода расплывчато, а значит эмотивные смыслы в структуре образа русскоязычного реципиента будут мало соотносимы со смыслами англоязычного.

Переводчик при передаче внешних проявлений страданий Дика также отходит от авторских структур и использует словосочетания со словом «сердце», которое является одним из ключевых культурных концептов русского этноса. На это указывает существование большого количества поговорок и пословиц: сердце радуется, растревожить сердце, от всего сердца, сердце оборвалось, как ножом по сердцу, схватиться за сердце, сердце кровью обливается, с легким/тяжелым сердцем. Сердце как внутренняя невидимая часть тела представляет собой «средоточие эмоционального опыта, символ чувств, переживаний, настроений» [3, с. 80]. Русские словосочетания, затрагивающие сердце, «указывают на сильные чувства, которым дается полная власть, и которые люди позволяют испытывать себе в полной мере» [2, с. 541].

“Her lips drew into a sudden awful smile and his belly quailed…” [5, с. 237]. – «Ее губы вдруг раздвинулись в зловещей улыбке, и у него екнуло сердце…» [4, с. 354]. “– Help me, help me, Dick! – a wave of agony went over him” [5, с. 240]. – «– Помоги, помоги мне, Дик!» – у него защемило сердце» [4, с. 357]. В первом случае дословный перевод авторского варианта – «живот сжался от страха»: “belly – stomach” [5, с. 75]; “to quail – feel or show fear” [6, с. 180]. Ему в соответствие переводчик ставит «екнуло сердце», что значит «замереть, сжаться от испуга, неожиданности» [3, с. 465]. Несмотря на разность в проявлении, эмоциональное состояние персонажа отображено довольно точно.

Во втором случае – «волна страдания пробежала по телу»: “agony – great pain or suffering” [5, с. 18], которому в соответствие поставлено «защемило сердце». «Защемить – ныть, болеть (о сердце)» [3, с. 471]. Как видим, и в данной ситуации переводчику удалось соотнести оригинал с национально-маркированным десигнатом эмоции. Переводчик заменяет проявления конкретных психофизиологических реакций абстрактными, подбирает структуры, которые, в общем, адекватно воспроизводят эмоции персонажа, и в то же время знакомы и понятны русскоязычному читателю.

Сопоставительный анализ оригинального и переводного текстов показал, что текст перевода адаптирован для русской эмоциональной «системы координат» путем различных трансформаций, таких, как замены и дополнения, уточняющие (оценочные) или обобщающие интерпретации, введение специфичных культурных концептов, которые не всегда адекватно воспроизводят авторский смысл. Это обусловлено, в первую очередь, национальной спецификой эмоциональной сферы представителей русской и американской культур. Ориентируясь на русскоговорящего реципиента, переводчик интерпретирует эмоциональное содержание текста таким образом, что неизбежно возникают его искажения в переводе в большей или меньшей степени.

Однако, несмотря на отличия в проявлении эмоциональной сферы представителей разных культур, их диалог на этом уровне возможен и может быть успешен, поскольку принципы теории речевой деятельности едины для человека как биологического вида. Тем не менее, культурные различия обусловливают трудность в адекватной передаче эмотивной информации от текста оригинала к тексту перевода.

Список источников

1. Баженова И. С. Обозначение эмоций в художественном тексте: Прагматический аспект: дис. … докт. филол. наук. М., 2004. 418 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Яз. рус. культуры, 1999. 790 с.

3. Словарь русского языка: В 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. яз, Полиграфресурсы, 1999.

4. Фицджеральд Ф. С. Романы / пер. Е. Калашниковой. Томск: Издательство ТГУ, 1990. 491 с.

5. Fitzgerald F. Scott. Tender is the Night. London: Penguin Books, 1997. 392 p.

6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / edited by A.S. Hornby with A.P. Cowie, A.C. Gimson. Oxford: Oxford univ. press, 1987. 1041 p.

EMOTIONAL CONTENT OF F.S. FITZGERALD'S NOVEL "TENDER IS THE NIGHT" AND THE PECULIARITIES OF ITS TRANSLATION, TAKING INTO ACCOUNT THE NONVERBAL BEHAVIOR OF THE CHARACTERS

Vlasova Elena Envenyevna

Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia

Abstract: The paper describes nonverbal communication of emotions on the example of F.S. Fitzgerald's novel "Tender is the Night". The author reveals some nonverbal communication differences in Russian and American cultures. It is noted that the expression of emotions through eye contact, gestures and facial expressions differs in different countries.

Key words: emotional content, nonverbal behavior, translation, conceptual picture of the world, culture.

References:

1. Bazhenova I. S. Oboznachenie emotsii v khudozhestvennom tekste: Pragmaticheskii aspect *[Designation of emotions in a literary text: Pragmatic aspect]*: dis. … dokt. filol. nauk. M., 2004. 418 p.

2. Vezhbitskaia A. Semanticheskie universalii i opisanie iazykov. [*Semantic universals and language descriptions]* M.: Iaz. rus. kul'tury, 1999. 790 p.

3. Slovar' russkogo iazyka [Russian dictionary]: V 4-kh t. / pod red. A.P. Evgen'evoi. M.: Rus. iaz, Poligrafresursy, 1999.

4. Fitsdzheral'd F. S. Romany *[Novels]* / per. E. Kalashnikovoi. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 1990. 491 p.

5. Fitzgerald F. Scott. Tender is the Night. London: Penguin Books, 1997. 392 p.

6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / edited by A. S. Hornby with A. P. Cowie, A. C. Gimson. Oxford: Oxford univ. press, 1987. 1041 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378

Волкова Наталья Викторовна,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. На основе анализа нормативных государственных документов актуализируются тенденции изменений современного высшего образования. Анализируются основные документы, определяющие реализацию национальных целей в сфере науки и высшего образования до 2030 года: национальные проекты «Образование», «Наука и университеты»; Государственная программа РФ «Развитие образования до 2030»; «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030». Выделены основные инициативы национальных проектов в контексте высшего образования. К ведущим инициативам национального проекта «Наука и университеты» отнесены: создание научно-образовательных центров (НОЦ); центров компетенций национальной технологической инициативы на базе образовательных организаций высшего образования; поддержка молодых исследователей. Сформулированы целевые ориентиры и общественно значимые результаты в сфере высшего образования.

Выделены противоречия, проблемы, направления изменений в высшем педагогическом образовании на основе анализа «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».

В контексте анализа стратегических изменений в высшем образовании рассмотрены конкретные направления изменений. Анализ программы «Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» позволил определить новую цифровую образовательную реальность, определяемую понятием диджитализация образования, в которое включено онлайн-образование, занимающее, в числе прочих категорий интернет-сервисов, одно из главных мест.

В качестве следствия процесса цифровизации образования рассматривается развитие смешанного (гибридного) вузовского образования. Асинхронные форматы занятий (электронная почта, электронные списки рассылки, электронные курсы, системы конференц-связи, электронные тесты, системы виртуального тренинга, интернет-форумы, блоги, и др.) предоставлены как варианты персонализированного обучения.

Стратегические компетенции XXI века обсуждаются автором в контексте тенденций изменений современного высшего образования. Рассматриваются «гибкие» навыки (soft skills), которые определяются как надпрофессиональные навыки (универсальные компетенции). Анализируется доклад ИО ВШЭ «Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования». Обсуждаются проблемы форматов оценивания и формирования универсальных компетенций в высшей школе.

Ключевые слова: высшее образование, государственные программы, цифровизация образования, смешанное обучение, персонализация образования, стратегические компетенции.

Реализация национальных целей в сфере науки и высшего образования до 2030 года регламентируется рядом нормативных документов: *национальными проектами «Образование», «Наука и университеты»; Государственной программой РФ «Развитие образования до 2030»; «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030»* [1].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

К основным инициативам национального проекта «Образование» в контексте высшего образования относятся: создание опорных университетов; развитие ДПО в вузах; создание ресурсных центров для детей и педагогов (Технопарки, Кванториумы); информационное продвижение российского образования и др.

Национальный проект «Наука и университеты» включают ряд инициатив: создание научно-образовательных центров (НОЦ); центров компетенций национальной технологической инициативы на базе образовательных организаций высшего образования; поддержка молодых исследователей (гранты аспирантам, создание лабораторий под руководством молодых ученых) и др.

Целевой ориентир и общественно значимые результаты *в сфере высшего образования* выражаются в доступности бесплатного высшего образования (не менее 50% выпускников школ обеспечены бюджетными местами для обучения в университетах), в доли выпускников вузов, трудоустроенных по полученной специальности (квалификации); в количестве вузов-участников Программы стратегического академического лидерства; в численности лиц, прошедших обучение по программам непрерывного образования (дополнительным образовательным программам и программам профессионального обучения) в вузах посредством онлайн-курсов.

Целевой ориентир и общественно значимые результаты *в сфере науки* включают, в том числе, долю исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности российских исследователей; техническую вооруженность сектора исследований и разработок; количество аспирантов, являющихся получателями грантов на поддержку научных исследований.

Одной из целевых государственных программ реализации национальных целей в сфере науки и высшего образования выступает *Программа стратегического академического лидерства*, включающая федеральные проекты (ФП) и программы: ФП «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого»; «Экспорт образования»; Программа поддержки глобальной конкурентоспособности; Программа поддержки университетов, обеспечивающих подготовку кадров для базовых отраслей экономики и социальной сферы; Программа поддержки научно-педагогических работников для распространения ведущих образовательных практик.

Анализ *«Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»* позволил актуализировать противоречия, выделить проблемы и определить направления изменений в высшем педагогическом образовании на ближайшее десятилетие.

Содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров. На сегодняшний день сохраняются проблемы, препятствующие обеспечению качества педагогических кадров: дисбаланс качества подготовки педагогов в разных образовательных организациях и отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества; разрыв между темпом обновления содержания и инфраструктуры педагогической подготовки и темпом обновления общего образования; недостаток опережающих научных исследований в сфере образования и недостаточная поддержка педагогических исследований; недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого учителя) актуальным запросам отрасли, общества и государства; слабая вовлеченность работодателей, включая региональные системы образования, в процесс подготовки педагогических кадров; дефицит учительских кадров, недостаточный уровень

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

«закрепляемости» молодых педагогов в профессии; невысокий престиж педагогической профессии и педагогических программ, недостаток профориентационных мероприятий и мер социальной поддержки педагогов. Для решения указанных проблем необходимо реализовывать комплекс мероприятий, связанный не только с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров, но и с мерами поддержки педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии.

Для решения выявленных проблем актуализируются следующие направления деятельности в высшем педагогическом образовании. Внедрение системы независимой оценки качества подготовки педагогических кадров: создание системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников в рамках государственной итоговой аттестации, регулируемой федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, включая государственный (профессиональный, демонстрационный) экзамен и защиту выпускной квалификационной работы, предполагающие комплексную оценку результатов освоения образовательной программы. Кроме того рассматривается включение системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни: внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов педагогических программ освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов и других компонентов цифровой грамотности; включение в образовательные программы педагогических направлений подготовки цифрового контента (включая учебники и тренажеры) и средовых решений, используемых в современной цифровой школе федерального проекта («Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»).

В контексте анализа стратегических изменений в высшем образовании, следует выделить *конкретные направления изменений*.

В большинстве нормативных документах актуализируется цифровизация экономики, в целом, и, в частности, цифровизация образования. Цифровизация выступает инструментом инновационного развития сферы высшего образования, меняя запрос на профессии и компетенции выпускника вуза. Документ *«Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования»* охватывает период до 2030 года и предполагает работы по пяти направлениям (трекам) цифровой трансформации. Каждое направление — проблемное для российских университетов и научных организаций включает: архитектуру цифровой трансформации, развитие цифровых сервисов, управление данными, модернизацию инфраструктуры, управление кадровым потенциалом.

Новая цифровая образовательная реальность, активизирующаяся с началом пандемии, нередко определяется понятием *диджитализация образования*. В это понятие включено и *онлайн-образование*, которое, по мнению интернет-аналитиков, в числе прочих категорий интернет-сервисов занимает одно из главных мест. Сложившаяся эпидемиологическая ситуация заставила образовательные организации, в том числе и высшую школу перейти на дистанционный формат обучения. Преподаватели столкнулись с необходимостью подобрать платформу, где они могли бы организовывать учебный процесс студентов онлайн. Одни выбрали мессенджеры, другие — специальные приложения для видеоконференцсвязи. Как следует из исследования, проведенного НИУ ВШЭ совместно с Томским государственным университетом (ТГУ) при переходе на дистанционный формат обучения студентам не хватало общения с одногруппниками (об этом сообщили 43%), они отмечали проблемы с техникой (52%), а также сложность обучения в домашней обстановке (39%).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Особенно непросто перейти на дистанционный формат образования было тем, кто живет в малонаселенных районах с ограниченным доступом к сети. Тем не менее, по данным ВШЭ и ТГУ, большинство студентов довольны организацией дистанционного обучения в вузах, причем как в начале пандемии, так и в период снятия ограничений — 69% и 64% соответственно сообщили, что полностью или скорее удовлетворены тем, как проходят онлайн-занятия [2]. Кроме того, студенты активно используют разнообразные цифровые и электронные инструменты: видеочаты, планшеты вместо учебника, обучающие ролики и видеолекции, флипчарт вместо традиционной доски и др. Несмотря на объективно возникающие трудности, за цифровым обучением — будущее. По прогнозам экспертов к цифровым технологиям для учебы в ближайшее время будут все чаще обращаться и школы, и университеты, и бизнес. А опыт последних лет продемонстрировал, что в условиях глобального кризиса именно IT позволяет миллионам людей во всем мире продолжать учиться и получать новые знания.

Цифровизация образования закономерно определяет развитие *смешанного (гибридного) вузовского образования.* Оффлайн и онлайн перестают разделяться на два отдельных формата, все чаще используется смешанное обучение, объединяющее плюсы того и другого. Асинхронные форматы занятий (электронная почта, электронные списки рассылки, электронные курсы, системы конференц-связи, электронные тесты, системы виртуального тренинга, интернет-форумы, блоги, и др.) предоставляют больше вариантов персонализированного обучения. В настоящее время необходимо развивать у студентов цифровую грамотность, отслеживать развитие LMS систем (Learning Management System), которые понимаются как система управления обучением, представляют программное обеспечение, которое позволяет создавать онлайн-курсы, управлять ими и обучать студентов, преподавателей, предоставляя пользователям доступ к материалам, тестам и пр.

Индивидуализация процесса образования является сегодня одним из приоритетных направлений преобразования системы высшего образования, которая предполагает создание условий для реализации образовательных возможностей обучающихся, их академической мобильности, проектирования индивидуальной образовательной траектории. Другими словами, с одной стороны, служит инструментом выполнения государственного заказа в формировании конкурентоспособного специалиста, а с другой – позволяет максимально ориентировать образование на личность обучающегося. Если принимать изменчивость как константу современного мира, то необходимость в индивидуализации образования очевидно возрастает. В настоящее время мы живем в VUCA-мире, у которого есть четыре основные характеристики: *volatility* (изменчивость), *uncertainty* (неопределенность), *complexity* (сложность), *ambiguity* (двусмысленность). Студент, который начинает обучение, через несколько лет может оказаться невостребованным на рынке: жизненный цикл профессий сокращается, регулярно возникает потребность в дополнительных компетенциях, зачастую из других дисциплинарных областей. Поэтому сегодня одной из основных задач образования выступает создание свободной среды, в которой обучающиеся могут сами выстраивать свои образовательные траектории в соответствии с внутренними установками или изменчивыми внешними обстоятельствами. В результате каждый студент может сформировать уникальный компетентностный профиль. Для продуктивности процесса требуется тьюторское сопровождение. Индивидуализация подразумевает не только выбор программ, но и проектной деятельности, команд и других форм активности, связанных с неформальным образованием. Образовательное пространство должно быть построено таким образом, чтобы студенты впоследствии смогли самостоятельно ставить цели, делать выбор в соответствии с ними и адаптироваться под изменяющиеся обстоятельства.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Принцип индивидуализации можно реализовать в разных масштабах: в рамках одного занятия, учебного плана, образовательного учреждения, образовательной среды в целом. Таким образом, индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь студента в образовательном пространстве, который позволяет реализовывать личностный потенциал и формировать уникальный компетентностный профиль.

Навыки soft skills рассматриваются экспертами как стратегические компетенции XXI *века.* В одной из моделей профессиональных компетенций навыки разделяют на soft skills («гибкие») и hard skills («жесткие»). Soft skills — *надпрофессиональные навыки* (универсальные компетенции), которые помогают решать жизненные задачи и выстраивать коммуникации с другими людьми, эффективнее справляться с разными задачами и быстро обучаться новому. С английского термин «Soft skills» переводится как «гибкие» или «мягкие» навыки. Они необходимы в любой профессиональной сфере. Hard skills — это *профессиональные* навыки, которые необходимы для решения конкретных профессиональных задач. С английского термин переводится как «жёсткие» навыки и часто характеризует узкие компетенции, востребованные в определённой профессиональной области.

Внимание экспертов к универсальным гибким навыкам (универсальным компетенциям) обусловлено повсеместной цифровизацией, информационными перегрузками, переходом к новым форматам работы и взаимодействия. Всё значимее становятся умения, общие для разных профессий. В российском высшем образовании универсальные компетенции в соответствии с ФГОС ВО включены в результаты освоения основной образовательной программы (ООП).

В аналитическом докладе *«Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования»* ИО ВШЭ (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования») ставится проблема оценивания и формирования универсальных компетентностей, как сложных конструктов, которые связаны с успешностью человека в различных профессиональных и жизненных областях. На основе анализа опыта, который накопило мировое сообщество в области оценивания универсальных компетентностей, в качестве перспективного подхода к их оцениванию авторы доклада предлагают (как вариативный метод) Evidence-Centred Design (*метод доказательной аргументации*). Проблема оценивания универсальных компетентностей непосредственно связана с вопросами их формирования и внедрения в учебный процесс. На примере «критического мышления» в докладе демонстрируются сложности и вызовы, с которыми сталкивается образовательное сообщество на этом пути. В завершении формулируются возможности, которые дает вузам оценивание универсальных компетентностей.

Вместе с тем авторы аналитического доклада ВШЭ указывают, что перечень универсальных компетентностей зависит от того, какой уровень образования и в каком контексте обсуждается. В большинстве случаев эксперты называют в числе важнейших навыков *критическое и креативное мышление, умение работать в команде, коммуницировать и эффективно взаимодействовать с людьми, самоорганизацию и саморазвитие.* Объединяет разные списки то, что в любом из них компетентности: не привязаны к одной профессиональной области, а необходимы для достижения успеха в самых разных профессиональных сферах; относятся к «сложным конструктам».

Оценка универсальных компетентностей проблемная, поскольку это не отдельная особенность или черта, а совокупность многих элементов. Сформировать тесты для промежуточной аттестации достаточно точными, достоверными и, при этом, пригодными для массового применения —

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

актуальная прикладная научная задача. В мировой практике тестирование универсальных компетентностей переносится в цифровую среду. При этом продуктивным методом эксперты считают оценивание ситуаций (кейсов).

Таким образом, создавая условия для формирования у студентов soft skills, можно обеспечить у них существенное расширение спектра вариативности способов жизненного самоопределения в динамично изменяющемся мире.

В итоге можно сделать заключение о важности определения контекста (государственные программы, концепции) для определения тенденций изменений современного высшего образования. Вместе с тем определение приоритетов изменений основывается не только на нормативных требованиях и ориентирах, но и на целеполагании, выборе способов деятельности, ресурсах образовательных организаций высшего образования.

Список источников

1. Федеральные нормативно-правовые акты в сфере образования. 2022. https://minobrnauki.gov.ru/documents.

2. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова, Ю. Н. Корешникова, А. А. Куликова, Е. А. Орел, Т. В. Пащенко, П. С. Сорокин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2021. — 52 с. — 100 экз.— (Современная аналитика образования. № 3(52)).

TRENDS OF CHANGE IN MODERN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF STATE PROGRAMS

Volkova Natalia Viktorovna

Altai State University of Humanities and Education University of Altai State Humanitarian-Pedagogical University N.A. Shukshin. V.M. Shukshin, Biysk, Russia

Abstract. On the basis of the analysis of normative state documents the tendencies of changes in modern higher education are actualized. The authors analyze the main documents defining the implementation of national objectives in science and higher education until 2030: the national projects "Education", "Science and Universities", the state program of the Russian Federation "Development of Education until 2030", "The concept of training of teaching staff for the education system until 2030". The main initiatives of the national projects in the context of higher education are highlighted. The leading initiatives of the national project "Science and Universities" include: the creation of scientific and educational centers (SEC); centers of competence of the national technological initiative on the basis of educational institutions of higher education; support for young researchers. Target benchmarks and socially significant results in the sphere of higher education were formulated.

Highlighted the contradictions, problems, directions of change in higher teacher education based on the analysis of the "Concept of training of pedagogical personnel for the education system for the period up to 2030".

In the context of the analysis of strategic changes in higher education, the specific directions of change are considered. The analysis of the program "Strategies of digital transformation of the science and higher education industry" allowed us

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

to define a new digital educational reality, defined by the concept of digitalization of education, which includes online education, which occupies, among other categories of Internet services, one of the main places.

As a consequence of the process of digitalization of education the development of mixed (hybrid) higher education is considered. Asynchronous formats of classes (e-mail, electronic mailing lists, electronic courses, conference communication systems, electronic tests, virtual training systems, Internet forums, blogs, etc.) are provided as options for personalized learning.

Strategic competencies of the 21st century are discussed by the author in the context of trends in modern higher education. Soft skills, which are defined as supraprofessional skills (universal competences), are considered. The report "Assessment of Universal Competences as Higher Education Outcomes" by IE HSE is analyzed. The problems of assessment formats and formation of universal competences in higher education are discussed.

Key words: higher education, state programs, digitalization of education, blended learning, personalization of education, strategic competencies.

References:

1. Federal'nye normativno-pravovye akty v sfere obrazovaniya. 2022. https://minobrnauki.gov.ru/documents.

2. Ocenka universal'nyh kompetentnostej kak rezul'tatov vysshego obrazovaniya. Analiticheskij doklad k XXII Aprel'skoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 13–30 apr. 2021 g. / S. M. Avdeeva, P. V. Gass, E. Yu. Kardanova, Yu. N. Koreshnikova, A. A. Kulikova, E. A. Orel, T. V. Pashchenko, P. S. Sorokin; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya. — M.: NIU VShE, 2021. — 52 s. — 100 ekz.— (Sovremennaya analitika obrazovaniya. № 3(52)

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.111.1

Геращенко Александр Михайлович,

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА ПЕРЕВОД В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются особенности применения электронных ресурсов, находящихся в свободном доступе в сети Интернет, применительно к заданиям на перевод, выполняемым студентами российского технического вуза, изучающими английский язык как иностранный. Рассматриваются возможности применения веб-служб машинного перевода, поисковых систем, онлайн-словарей, Википедии и др. В этом отношении особое внимание уделяется развитию цифровых навыков.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, перевод, английский язык как иностранный, высшее образование, цифровые навыки.

Иностранный язык является обязательной дисциплиной в российских учебных заведениях. Технические вузы не являются исключением в этом отношении. При этом следует отметить, что свободное владение иностранным языком не является необходимым условием поступления в технический вуз, успешного завершения обучения в такой образовательной организации и, самое главное, последующей трудовой деятельности в пределах России. В связи с этим неоправданно ожидать от студентов технических специальностей и направлений подготовки того же уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции, что и от студентов факультетов иностранных языков и лингвистических институтов (хотя бы по причине разницы в мотивации и в количестве времени на изучение соответствующих учебных дисциплин). Однако в существующих условиях активного заимствования зарубежных и продвижения за рубежом отечественных технических разработок студент/выпускник технического вуза должен быть готов понять и (пусть и в гораздо меньшей степени) передать необходимую информацию на иностранном (как правило, английском) языке.

С учетом того, что первоисточник и/или конечный получатель такой информации может не владеть соответствующим иностранным языком, необходимо осуществление перевода. Конечно, наилучшим вариантом получения качественного перевода является выполнение такового профессиональным переводчиком. Однако на практике доступ к услугам профессионалов в области перевода, если таковой вообще возможен, может осложняться ограниченностью временных и финансовых ресурсов. Так, не всякий человек, владеющий иностранным языком (даже как дипломированный преподаватель и/или переводчик), способен перевести любую техническую документацию с этого языка или на этот язык, отчетливо представляя себе описанный в документации аппарат и/или технологический процесс. При этом услуги переводчика нужного уровня квалификации могут оказаться слишком дорогими или вообще недоступными. Оценка качества перевода составляет дополнительную проблему. Впрочем,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

описанные трудности могут быть не столь значимы в реальных ситуациях профессиональной деятельности: далеко не всегда требуется именно полный аналог текста на другом языке, а не общее понимание смысла. Соответственно, специалист с техническим образованием должен быть готов выполнить перевод приемлемого качества в рамках своей профессиональной области (причем, возможно, понимая суть изложенного лучше, чем преподаватель иностранного языка).

Известна типичная характеристика владения иностранным языком среднестатистического студента/ выпускника технического (и вообще неязыкового) вуза как умение читать и переводить со словарем. В настоящее время речь идет о том, что «новые цифровые технологии в большей степени внедряются в область письменного перевода» [2, с. 68]. В условиях развития цифровых технологий бумажные словари вытесняются электронными словарями и средствами машинного перевода. При этом сейчас такого рода ресурсы массово представлены в открытом доступе в сети Интернет (и, как правило, задействуются современными студентами с индивидуальных мобильных устройств). Закономерно, что цифровая компетентность (понимаемая как «готовность, способность и ответственность эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационные технологии на всех этапах своей профессиональной деятельности») расценивается «в качестве одной из ключевых составляющих профессионализма переводчика» [3, с. 148-149]. Это справедливо как для профессиональных переводчиков, так и для осуществляющих перевод по мере необходимости профессионалов других областей. Соответственно, обучение иностранному языку становится одной из сфер развития так называемых «цифровых навыков» (причем, как и применительно к уровню владения иностранными языками, отмечается наличие «разрывов между де-юре и де-факто развитием» [1, с. 73] – т.е. уровень подготовки, описанный в нормативных документах, является скорее ориентиром, чем констатацией факта).

Цифровая трансформация меняет сам подход к выполнению заданий на перевод. Традиционно предполагалось, что обучающийся, самостоятельно выполняющий такого рода задание (а не просто списывающий откуда-то готовый результат) будет читать, например, англоязычный текст и искать незнакомые слова в англо-русском словаре, при этом выписывая их вместе с переводами (и транскрипцией) и/или фиксируя на бумаге перевод на русский язык всего текста или его фрагментов. Конечно, такое задание могло потребовать значительного количества времени на выполнение и в таком случае давалось на дом. С приходом цифровых технологий алгоритм действий может оставаться как, по сути, прежним – т.е. с поиском и графической фиксацией переводов отдельных слов (пусть уже не в бумажном, а в электронном словаре), так и кардинально иным – с обработкой всего текста (или его отдельных фрагментов) в (онлайн-)программе машинного перевода и предъявлением «контролирующей инстанции» получившегося результата. Однако стоит отметить, что цифровые технологии дают и возможность выявления такого рода манипуляций.

Рассмотрим в качестве примера выполнение экзаменационного задания на письменный перевод текста с английского на русский язык, наблюдавшееся автором в Кубанском государственном технологическом университете применительно к студентам заочного отделения направления подготовки бакалавров 09.03.04 Программная инженерия. При стандартном формате предъявления указанного задания – в учебной аудитории одного из корпусов университета – принимаются меры по предотвращению машинного перевода: англоязычный текст предъявляется на бумажном носителе, а экзаменуемый должен (если требуется именно письменный перевод) – также на бумаге – написать (от руки) его русскоязычный аналог, при необходимости осуществляя поиск незнакомых слов в бумажном словаре, причем использование мобильных устройств запрещается (насколько это реально соблюдается

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

– отдельный вопрос). Такой формат оказался невозможен в условиях ограничительных мероприятий, обусловленных пандемией COVID-19, когда не только занятия, но и экзамены были переведены в онлайн-формат – на платформу BigBlueButton (с перепиской в чатах и переговорами с применением микрофонов и вебкамер, а также с отображением содержимого экрана – при невозможности полноценной процедуры прокторинга). В такой ситуации англоязычные тексты были предъявлены экзаменуемым на экране (дабы усложнить выделение и копирование текстов для вставки их в окна программ машинного перевода), а студенты должны были отправлять свои письменные переводы на русский язык в чат (чтобы облегчить выявление использования программ машинного перевода). В ходе выполнения студентами – по одному – указанного задания, экзаменатор осуществил перевод текстов с английского на русский язык посредством соответствующих веб-служб Google (https://translate.google.com/) и Яндекс (https://translate.yandex.ru/). Полученные таким образом русскоязычные тексты были подвергнуты автоматизированному сравнению с переводами, присланными студентами, на веб-странице http://text.num2word.ru/. В результате было выявлено совпадение большей части текста присланных студентами переводов с продуктами машинного перевода. При этом само качество перевода оказалось удовлетворительным (более того, в целом ряде случаем была отмечена большая точность машинного перевода по сравнению с присланным на проверку – впрочем, в этой связи предполагается осуществление студентами постредактирования с целью снижения сходства с продуктами искуственного интеллекта). С учетом направления подготовки данных конкретных студентов (предполагающего невозможность осуществления ими профессиональной деятельности без применения аппаратного и программного обеспечения), а также предпочтения быстрого и/или правильного машинного перевода медленному и/или неправильному человеческому, запрет использования такого рода возможностей цифровых технологий сам по себе не представляется оправданным – соответственно, выявленный факт не был использован как основание для признания экзаменационного задания невыполненным. Однако каждому экзаменуемому были заданы вопросы на проверку понимания ряда отдельных единиц текста (слов и др.) – важно обеспечить развитие умения контролировать и корректировать работу компьютерных программ, поскольку таковые могут допускать отдельные (в том числе весьма существенные) погрешности даже при в целом удовлетворительных результатах. Конечно, нет полной гарантии, что при таком дополнительном контроле перевод отдельных единиц осуществлялся по памяти – но, по крайней мере, можно было проверить быстроту поиска.

Заметим, что машинный перевод показывает лучшие результаты при переводе больших текстовых фрагментов. Соответственно, если студенты нуждаются в нем по ходу всего текста (а не только применительно к отдельным словам), то нужно рекомендовать им не перевод отдельных слов с последующим составлением из них переводов предложений, абзацев и т.д., а именно перевод предложений, абзацев и др. с последующей перепроверкой и, по необходимости, заменой отдельных слов. А для поиска и/или проверки правильности перевода либо понимания значения отдельных слов можно воспользоваться, в числе прочего, онлайн-словарями, размещенными в открытом доступе (https://www.linguee.ru/, https://www.multitran.com/, https://dictionary.cambridge.org/, https://www.merriam-webster.com/ и т.п.). Для проверки употребительности отдельных лексических единиц и их сочетаний лучше всего воспользоваться корпусами, такими как Национальный корпус русского языка (https://ruscorpora.ru/) или различные корпуса английского языка (см. https://www.english-corpora.org/). Однако применение таких корпусов может быть затруднено сложностью интерфейса и/или платностью доступа, так что в качестве их заместителя (пусть и относительно низкокачественного) можно

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

задействовать поисковые системы (в частности, Google) – с применением различных ограничителей поиска.

В качестве своего рода легко доступного многоязычного словаря можно применять и онлайн-энциклопедию «Википедия» (https://www.wikipedia.org/) – применяя так называемые «интервики» («interwiki») для перехода между статьями, в которых на разных языках описывается одно и то же. Особенно полезна такая возможность Википедии при поиске соответствий применительно к отсутствующим в словарях именам собственным. В связи с этим хотелось бы особо подчеркнуть недопустимость механического использования правил англо-русской и русско-английской практических транскрипций при переводе всех без исключения встречающихся в текстах на английском и русском языках имен людей и названий географических объектов, а также «самодеятельного» (а не общепринятого) перевода названий произведений, равно как и цитат. Конечно, неоправданно требовать от студентов (особенно нелингвистов) запоминания целого ряда систем практической транскрипции и перечней имен собственных и их соответствий в разных языках (не говоря уже о текстах – источниках цитат) – тем более, если их профессиональная деятельность не предполагает регулярного обращения к ним. Однако доступ к сети Интернет (в частности, к поисковым системам) позволяет мгновенно найти подходящие ресурсы. Так, некоторые из вышеупомянутых студентов-заочников направления подготовки 09.03.04 Программная инженерия допустили ошибки в передаче средствами русского языка ряда фамилий и имен китайских ученых – в частности, математика, который в тексте «Chinese Inventions» (предложенном для перевода с английского на русский язык в одном из вариантов контрольной работы, содержащейся в соответствующих методических указаниях) был обозначен как «Chu Shih Chieh». При обсуждении результатов выполнения работы в режиме видеотрансляции на платформе BigBlueButton студенты, следуя указаниям преподавателя, приняли участие в своего рода веб-квесте с изучением статей об этих ученых в онлайн-энциклопедиях (прежде всего, в Википедии на русском и английском языках), а также разработанных для китайского языка транскрипционных систем. Благодаря этому было, среди прочего, установлено, что, например, «Chu Shih Chieh» (точнее, Chu Shih-chieh, согласно системе Уэйда-Джайлза, – или же Zhu Shiji, согласно более новой и распространенной системе пиньинь) – это Чжу Шицзе (согласно записи по системе Палладия), а не «Чу Ших Чиех». Соответственно, использование интернет-ресурсов открытого доступа предоставило возможность достаточно быстрого поиска правильных вариантов для внесения поправок в перевод без предварительного заучивания сведений, которые, возможно, не понадобятся студентам в дальнейшем. Следует особо подчеркнуть, что речь идет не о заучивании определенного набора фактов (типа имен великих людей), а о формировании цифровых навыков информационного поиска (благодаря которым можно достаточно быстро найти имена тех же великих людей в написании на разных языках).

В заключение нужно признать, что существует значительное число специализированных программных продуктов для работы над переводом, отличающихся существенно более высоким качеством (но также большей сложностью в использовании и ценой) в сравнении с вышеописанными. При этом нельзя отрицать и важность запоминания языковых единиц и правил под предлогом возможности их оперативного поиска в цифровой среде (доступность которой, заметим, не является абсолютно гарантированной). Описанные в данной статье возможности использования общедоступных интернет-ресурсов представляют собой не столько эталоны, к которым следует стремиться квалифицированным переводчикам, сколько общедоступные варианты решения переводческих задач

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

непрофессионалами в данной области, к числу которых по умолчанию относятся и студенты технического вуза.

Список источников

1. Дмитриев Я. В., Алябин И. А., Бровко Е. И., Двинина С. Ю., Демьянова О. В. Развитие цифровых навыков у студентов вузов: де-юре vs де-факто // Университетское управление: практика и анализ. 2021. 25(2). С. 59-79.

2. Гарбовский Н. К. «Цифровой перевод». Современные реалии и прогнозы // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2019. № 1. С. 65-72.

3. Гавриленко Н. Н. Цифровая компетентность – ключевой компонент профессионализма переводчика // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 139-150.

OPPORTUNITIES FOR USING PUBLIC INTERNET RESOURCES WHILE PERFORMING TRANSLATION TASKS IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Gerashchenko Alexander Mikhailovich

Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

Moscow State University of Education, Moscow, Russia

Abstract: The paper analyzes the peculiarities of using the electronic resources, which are freely available on the Internet, as applied to translation assignments performed by the students of a Russian technical university who study English as a foreign language. Opportunities for the use of machine translation web services, search engines, online dictionaries, Wikipedia, etc. are considered. Special attention is paid to the development of digital skills in this respect.

Key words: Internet resources, translation, English as a foreign language, higher education, digital skills.

References:

1. Dmitriev Ya. V., Alyabin I. A., Brovko E. I., Dvinina S. Yu., Demyanova O. V. (2021) Razvitie tsifrovykh navykov u studentov vuzov: de-iure vs de-fakto [Fostering university students' digital skills: de jure vs de facto] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2021. T. 25. No. 2. P. 59–79.

2. Garbovskiy N. K. "Tsifrovoi perevod". Sovremennye realii i prognozy ["Digital translation". Present-day realities and forecasts] // Russkii iazyk i kul'tura v zerkale perevoda. 2019. № 1. P. 65-72.

3. Gavrilenko N. N. Tsifrovaia kompetentnost' – kliuchevoi komponent professionalizma perevodchika [Digital competence as a key component of the translator's professionalism] // Vestnik PNIPU "Problemy iazykoznaniia i pedagogiki". 2018. No. 3. P. 139-150.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-119

Глухова Ольга Владимировна,

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), г. Ростов-на-Дону, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТИ «БЕЗОПАСНОСТЬ» В ЯЗЫКЕ ПАНДЕМИИ

Аннотация. Настоящее исследование выполнено в русле аксиологической лингвистики и посвящено изучению трансформации ценности безопасность в условиях пандемии Ковид-19. Материалом исследования компонентов структуры ценности безопасность послужили лексикографические источники, публикации СМИ в период с 2020 по 2021 годы. Трансформация ценности безопасность происходит на уровне изменения количества семантических компонентов, составляющих содержательную основу ценности, за счет включения смыслов, традиционно относящихся к ценности здоровье. Методами семантико-когнитивного и компонентного анализа обнаружен ряд единиц, вербализующих такие смыслы как: безопасность для здоровья; соблюдение мер для защиты здоровья; (не) представляющий угрозы для здоровья. Появление подобных языковых единиц свидетельствует о сближении ценностей здоровье и безопасность, а в некоторых случаях, и к их отождествлению. Под влиянием экстралингвистических факторов фиксируется изменение ценности безопасность на уровне понятийной, образной и значимостной составляющих ее семантической структуры.

Ключевые слова: ценность, пандемия, аксиология, лингвистическая аксиология, теория базовых ценностей, концепт.

Проблема трансформации ценностей особенно остро встает в условиях кризиса. Беспрецедентным кризисом, как по масштабу, так и по характеру последовавших изменений во всех сферах общества, стала пандемия Ковид-19. Язык, несмотря на известную структурную устойчивость, в условиях сложившегося кризиса, оказался не только открыт к изменениям происходящим в обществе, но, в некотором смысле, стал творцом этих изменений. Язык средств массовой информации, транслировавших новые нормы и правила социального поведения в условиях пандемии Ковид-19, оказался способным не только отражать реалии нового миропорядка, но и создавать их, трансформируя привычные взгляды и ценности.

Целью настоящего исследования является выявление языковых свидетельств трансформации содержательной стороны ценности безопасность в период пандемии Ковид-19. Объектом исследования становится ценность безопасность, представленная в современном языковом дискурсе. В качестве предмета исследования в настоящей работе рассматриваются языковые репрезентации компонентов содержательной структуры одноименного концепта безопасность, появление которых обусловлено пандемией Ковид-19.

Теоретическим обоснованием исследования являются положения теории базовых ценностей, разработанные и уточненные Ш. Х. Шварцем и его коллегами [14]; идеи лингвистической аксиологии и лингвокультурологии, разработанные Арутюновой [1], С. Г. Воркачевым [4], Г. Г. Слышкиным [8], Л. К. Байрамовой [2], Т. В. Евсюковой [5], В. А. Марьянчик [7], согласно которым ценности проявляются в языке посредством концептов. Исследованию языковых особенностей пандемии Ковид-19 посвящены работы В. Катерминой, В. Е. Яченко [12], С. В. Ионовой [6], О. В. Глуховой, Т. В. Евсюковой [11], Н. Самыличевой [13].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В работе использована комбинация описательно-аналитического метода, семантико-когнитивного и компонентного анализа.

Материалом исследования послужили данные Словаря русского языка коронавирусной эпохи [9], материалы словаря базовых ценностей носителей русского языка [3], публикации российских СМИ.

Ценность безопасности, будучи одной из базовых ценностей общества (согласно теории базовых ценностей Ш. Х. Шварца [14]), может рассматриваться с точки зрения безопасности общества или безопасности личности. Об актуализации ценности личной безопасности свидетельствует появление в речи таких вербализированных концептов как забота, здоровье, взаимность, чистота, уют, семья и ее благополучие, окружающая среда. Социальная безопасность подразумевает обеспечение государственной безопасности, отсутствие врага или угрозы, социальный порядок и стабильность. Ш. Х. Шварц и его коллеги полагают, что ценности личной безопасности коррелируют с ценностями репутации и власти, в то время как безопасность общества оказывается смежной с ценностями традиции и конформизма в отношении почти всех указанных выше концептов [14]. Единственным концептом, не обнаруживающим четкого соответствия ни с ценностью безопасности, ни с другими ценностями, оказывается здоровье, что приводит авторов к идее выделения здоровья в качестве отдельной ценности, значимость которой будет варьироваться от культуры к культуре. Таким образом, теория базовых ценностей Ш. Х. Шварца оставляет неясным (недостаточно изученным) положение ценности здоровья по отношению к ценности безопасности.

Словарь базовых ценностей носителей русской культуры [3] определяет безопасность как «отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба, состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, возможность суверенного, без вмешательства и давления извне свободного выбора и реализации своей стратегии развития» [3]. К семантическим компонентам ценности безопасность авторы словаря относят: отсутствие вмешательства, давления, опасности; свобода выбора и стратегии развития; состояние защищенности; отсутствие вреда и угрозы. Анализ содержательной структуры ассоциативного словаря русского позволяет соотнести ценность безопасности с такими концептами как дом, семья, уют. Ценность здоровье отдельно рассматривается в словаре ценностей [3] и не отражает семантических признаков концепта безопасность.

Таким образом семантическая структура рассматриваемых ценностей в русском языковом сознании коррелирует с данными теории базовых ценностей [14] и не позволяет рассматривать концепты здоровье и безопасность как смежные или взаимозависимые.

В условиях пандемии Ковид-19 происходит аксиологическая трансформация ценностей здоровье и безопасность, о чем свидетельствуют данные анализа языкового материала, представленного в многочисленных публикациях средств массовой информации за период с 2020 по 2021 годы, ставших отражением новой аксиологической картины мира.

Важнейшей моделью поведения в эпоху Ковид-19 становится соблюдение безопасности с целью сохранения здоровья. Данная модель поведения становится значимой как с точки зрения общественной, так и личностной безопасности. Такой способ видения мира получает особое наименование в языке – ковидизм (от англ. Covidism; контаминация: **ковид** + коммун**изм**, социал**изм** и т.п. – (ирон.) описание образа жизни и общественных отношений в период пандемии Ковид-19 [9].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Таким образом ценности здоровья и безопасности оказываются неразрывно связаны в современном языковом сознании.

1) «Ковидизм приобретает характер религиозного убеждения, где высшей ценностью объявляется здоровье (в ущерб свободе), коронавирус превращается во всепроникающую «инфернальную силу», единственным препятствием на пути которого оказывается играющая роль церкви медицина. Cyclowiki.org 29.10.2020». [9]

Возникновение в языке пандемии целого ряда неологизмов, таких как *COVID-безопасность, корона(-) безопасность, ковидо-безопасный* и включение их в Словарь русского языка коронавирусной эпохи [9], в качестве отдельных единиц свидетельствует о значимости обозначаемых ими феноменов в общественном сознании. Активное использование подобных языковых единиц в СМИ способствует формированию новых смыслов, концептов и как следствие, новых ценностей глобальной культуры. Рассмотрим примеры употребления указанных языковых единиц в текстах.

2) «В соответствии с требованиями COVID-безопасности*, состав оркестра будет уменьшен.* РИА Новости 07.12.2020» [9].

3) «Мы говорим только о максимальной ковид-безопасности для пациентов и сотрудников. OpenTown.org 01.05.2020» [9].

Важным аспектом в формировании новых концептов, или переосмыслении уже существующих, становится расширение базы типичной / конвенциональной [10] лексической сочетаемости единиц, актуализирующих эти концепты. Включение неологизмов в типичные сочетания лексем не приводит к нарушению семантической организации текста, но напротив, за счет частотности употребления, создает новую норму словоупотребления, реализующую значимые для культуры смыслы.

4) Ср: максимальная ковид-безопасность, требования COVID-безопасности, безопасную ковид-дистанцию, безопасная covid-дистанция, меры противоэпидемической безопасности, ковидно-безопасный туризм, безопасный COVID-формат, ковид-безопасные страны, сфера короноздоровья [9].

Любое осмысление или переосмысление тех или иных явлений реальности ведет к возникновению альтернативных наименований данного явления, к развитию синонимии. Так, одним из синонимов прилагательного *безопасный* в условиях пандемии становится *бесконтактный*. Словарь [9] дает следующее определение данной языковой единице: «осуществляемый без физического контакта с человеком и позволяющий соблюдать официальные требования сохранения социальной дистанции; безопасный» [9]. Так появляются наименования *бесконтактная доставка, бесконтактная термометрия, бесконтактное общение, бесконтактные ковид-контейнеры, бесконтактный ковид-анализ*.

Трансформация концепта безопасность сопровождается появлением единиц, реализующих его образный аспект, таких как образные аналогии (*зонтик безопасности*) и переосмысленные паремии, указывающие на необходимость самостоятельно обеспечить сохранение здоровья и личную безопасность:

5) «На Бога надейся, а руки помой! Ершов, ВМ
На Бога надейся, а сам маску надень. Нов.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

На маску надейся, а сам не плошай. Нов
На карантин надейся, а сам не плошай. Курск., СНП, ВМ.» [9]

«Зараженный – лечись, а вернувшийся из Уханя – берегись. Нов.» [9]

В аспекте пандемии языковая единица «безопасный» приобретает новое, явно оценочное значение – адекватный человек, придерживающийся нового, обусловленного пандемией, образа жизни, соблюдающего все необходимые меры для защиты своего здоровья и здоровья окружающих:

6) «Применительно к обсуждаемому кейсу возникает антропоморфизация вируса, навязывание ему роли врага. Параллельно … можно прибегнуть к языку вражды и сегментировать социальный мир вокруг себя на ***безопасных*** *«своих» и «ковид-диссидентов», «ковид-идиотов» и «ковид-истериков» (в зависимости от собственной позиции по вопросу реагирования на пандемию).* Nplus1.ru 29.05.2020» [9]

Таким образом, анализ языкового материала, актуализирующего концепт безопасность, позволяет сделать вывод о значительном расширении его семантической структуры путем включения значительного числа компонентов содержательной структуры концепта здоровье, таких как безопасность для здоровья, соблюдение мер для защиты здоровья, не представляющий угрозы для здоровья. Возникновение и активное использование в речи большого количества неологизмов, расширение синонимического ряда единиц, репрезентирующих указанные компоненты, включение данных единиц в парадигму типичной лексической сочетаемости, использование их в реализации образности свидетельствует об особой значимости вербализуемой ценности безопасность, в том ее понимании, которое сформировалось в реалиях пандемии.

Сближение ценностей безопасность и здоровье в эпоху Ковид-19 открывает новые перспективы и ставит новые задачи для их исследования, как в рамках теории базовых ценностей Шварца, так и в рамках аксиологической лингвистики.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Байрамова Л. К. Родина и смерть в аксиологической парадигме // Филологические науки. 2009. № 3. С. 101-110.

3. Базовые ценности носителей русской культуры. Ответственный редактор: д.ф.н., профессор Е. Ф. Тарасов. Автор идеи: Е. Ф. Тарасов. Авторы словарных статей: И. В. Вашунина, В. В. Дронов, В. А. Ильина, Д. В. Маховиков, А. А. Нистратов, С. Л. Нистратова, Е. К. Ощепкова, Е. Ф. Тарасов. М.: 2019. 550 с.

4. Воркачев С. Г. Значения серединной области аксиологической оценки в языке // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 1992. № 7. С. 1-3.

5. Евсюкова Т. В. Словарь культуры как проблема лингвокультурологии / Рост. гос. эконом. университет (РИНХ). Ростов н/Д., 2001. 256 с.

6. Ионова С. В., Чжан К. "Жизнь" и "здоровье" в дискурсах периода пандемии // Русский язык за рубежом. 2020. № 4 (281). С. 36-42.

7. Марьянчик В. А. Медиа-политический текст: сценарии, нормы, стереотипы: монография. Архангельск: Поморский университет, 2011. 281 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

8. Слышкин Г. Г. Аксиология языковой личности и сфера наивной лингвистики // Социальная власть языка: сб. науч. тр. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 87-90.

9. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост. Х. Вальтер, Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников, Н. В. Козловская, Н. А. Козулина, С. Д. Левина, В. М. Мокиенко, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева, Ю. С. Ридецкая / Ред. коллегия Е. С. Громенко, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева (отв. ред.), Ю. С. Ридецкая / СПб: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 550 с.

10. Шилихина К. М. Лексическая сочетаемость как источник вербальной иронии // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-sochetaemost-kak-istochnik-verbalnoy-ironii.

11. Glukhova O. V. Evsyukova T. V. The post-pandemic values in global culture and language. The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Joint Conference: 20th PCSF and 12th CSIS-2020 20th conference Professional Culture of the Specialist of the Future 12th conference Communicative Strategies of Information Society. 2020. Vol. 98. Pp. 692-700. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.03.71.

12. Katermina V., Yachenko E. Axiology of COVID-19 as a Linguistic Phenomenon in English Mass Media Discourse. Advances in Journalism and Communication, 2020. Vol. 8. Pp. 59-67. https://doi.org/10.4236/ajc.2020.82005.

13. Samylicheva N. Linguacultural Dominants in Modern Russian Media Word Creation. Current issues of the Russian language teaching XIV. Brno: Masaryk University Press, 2020. Pp. 128-136 DOI: https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9781-2020-16.

14. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the Theory of Basic Individual Values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012, July 23. DOI: 10.1037/a0029393.

THE TRANSFORMATION OF «SECURITY» VALUE IN PANDEMIC LANGUAGE

Glukhova Olga Vladimirovna,

Rostov State University of Economics (RINH),

Rostov-on-Don, Russia

Abstract: The study deals with the Covid-based transformation of the security value from the point of view of axiological linguistics. The material for the security value structure components research is represented in lexicographic sources and media publications in the period from 2020 to 2021. The security value transformation witnesses the change in the number of semantic components that make up the value content basis, due to the inclusion of meanings traditionally related to the health value. The methods of semantic-cognitive and component analysis revealed a number of units that verbalize such meanings as: safety for health; compliance with measures to protect health; (not) posing a threat to health. The appearance of such language units indicates the convergence of health and safety values, and in some cases, their identification. Under the influence of extralinguistic factors, a transformation of security value aims at the level of conceptual, figurative and significant semantic structure components.

Key words: value, pandemic, axiology, axiological linguistics, basic value theory, concept

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

References:

1. Arutiunova N. D. Iazyk i mir cheloveka. M.: Iazyki russkoi kul'tury, 1999. 896 s.

2. Bairamova L. K. Rodina i smert' v aksiologicheskoi paradigme // Filologicheskie nauki. 2009. № 3. S. 101-110.

3. Bazovye tsennosti nositelei russkoi kul'tury. Otvetstvennyi redaktor: d.f.n., professor E. F. Tarasov. Avtor idei: E. F. Tarasov. Avtory slovarnykh statei: I. V. Vashunina, V. V. Dronov, V. A. Il'ina, D. V. Makhovikov, A. A. Nistratov, S. L. Nistratova, E. K. Oshchepkova, E. F. Tarasov. M.: 2019. 550 s.

4. Vorkachev S. G. Znacheniia seredinnoi oblasti aksiologicheskoi otsenki v iazyke // Nauchno-tekhnicheskaia informatsiia. Seriia 2: Informatsionnye protsessy i sistemy. 1992. № 7. S. 1-3.

5. Evsiukova T. V. Slovar' kul'tury kak problema lingvokul'turologii / Rost. gos. ekonom. universitet (RINKh). Rostov n/D., 2001. 256 s.

6. Ionova S. V., Chzhan K. "Zhizn'" i "zdorov'e" v diskursakh perioda pandemii // Russkii iazyk za rubezhom. 2020. № 4 (281). S. 36-42.

7. Mar'ianchik V. A. Media-politicheskii tekst: stsenarii, normy, stereotipy: monografiia. Arkhangel'sk: Pomorskii universitet, 2011. 281 s.

8. Slyshkin G. G. Aksiologiia iazykovoi lichnosti i sfera naivnoi lingvistiki // Sotsial'naia vlast' iazyka: sb. nauch. tr. Voronezh: VGU, 2001. S. 87-90.

9. Slovar' russkogo iazyka koronavirusnoi epokhi. Sost. Kh. Val'ter, E. S. Gromenko, A. Iu. Kozhevnikov, N. V. Kozlovskaia, N. A. Kozulina, S. D. Levina, V. M. Mokienko, A. S. Pavlova, M. N. Priemysheva, Iu. S. Ridetskaia / Red. kollegiia E. S. Gromenko, A. S. Pavlova, M. N. Priemysheva (otv. red.), Iu. S. Ridetskaia / SPb: Institut lingvisticheskikh issledovanii RAN, 2021. 550 s.

10. Shilikhina K. M. Leksicheskaia sochetaemost' kak istochnik verbal'noi ironii // Vestnik VGU. Seriia: Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. 2010. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-sochetaemost-kak-istochnik-verbalnoy-ironii.

11. Glukhova O. V. Evsyukova T. V. The post-pandemic values in global culture and language. The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Joint Conference: 20th PCSF and 12th CSIS-2020 20th conference Professional Culture of the Specialist of the Future 12th conference Communicative Strategies of Information Society. 2020. Vol. 98. Pp. 692-700. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.03.71.

12. Katermina V., Yachenko E. Axiology of COVID-19 as a Linguistic Phenomenon in English Mass Media Discourse. Advances in Journalism and Communication, 2020. Vol. 8. Pp. 59-67. https://doi.org/10.4236/ajc.2020.82005.

13. Samylicheva N. Linguacultural Dominants in Modern Russian Media Word Creation. Current issues of the Russian language teaching XIV. Brno: Masaryk University Press, 2020. Pp. 128-136 DOI: https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9781-2020-16.

14. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the Theory of Basic Individual Values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012, July 23. DOI: 10.1037/a0029393.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.881.1

Гончарюк Наталья Леонидовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается проблема наглядности при обучении иностранному языку, традиционные и современные виды наглядности, а также сущность принципа наглядности и способы его реализации при организации урока иностранного языка.

Ключевые слова: наглядность, принцип наглядности, слуховая наглядность, вспомогательные средства обучения, наглядная семантизация.

Использование различных видов наглядности при обучении иностранным языкам постоянно обсуждается в методической литературе и является актуальным с давних времен.

Поскольку важнейшей задачей обучения является использование методов и форм обучения, обеспечивающих оптимальное усвоение учебного материала и его закрепления в памяти; то использование наглядных пособий образует фундамент развития творческого воображения и мышления.

Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными положительными эмоциями, не становятся полезными. В этой связи важно правильно организовать учебную деятельность учащихся. И поэтому наглядные пособия используются достаточно широко, что вызывает интерес к ним, при этом удовлетворяя потребности познавательного интереса.

Проблема использования наглядности рассматривалась многими учёными. Так Я. А. Коменский считал, что наглядность очень значимым средством в обучении. Согласно исследованиям Коменского, наглядность означает чувственное познание, которое является источником знаний. Поэтому чем больше наглядности, тем больше опоры на чувственное познание, тем, следовательно, лучше развивается разум.

К. Д. Ушинский отмечал, что главное в обучении – умело организовать мыслительную деятельность учащихся. Наглядные пособия – одно из средств умственного развития, они занимают определенное место в обучении и не определяют всего хода учения [2, с. 96].

С точки зрения Л. В. Занкова, наглядность является основой, «на которой новый язык усваивается своеобразно, и формируются речевые процессы обучающихся. Использование средств наглядности обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения в сознании связей от слова иностранного языка, обозначающего понятие, к образу предмета и явления, и связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие» [4, с. 284].

Так же важно отметить, что наглядность выполняет важные в обучении иностранному языку функции. Прежде всего, это обучающая функция, которая имеет место при введении, в качестве которого могут выступать как новые лексические единицы, так и простые грамматические конструкции. Кроме того, следует отметить, что правильное использование наглядности не требует опоры на родной язык.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Наглядность, вызывающая зрительные и слуховые образы, стимулирует высказывание учащегося, помогает воссоздать ситуацию общения. Путём повторения и затем проигрывания подобных речевых ситуаций, нововведенный материал закрепляется и доводится до автоматизма. Сами того не замечая, учащиеся, увлеченные процессом, начинают использовать введенный материал в свободном общении [3, с. 143].

Таким образом, наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний; она является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепления в памяти; образует фундамент развития творческого воображения и мышления.

Наглядность служит также и средством развития языковой наблюдательности у учащихся, увеличивает объем их знаний в процессе сопоставления родного и иностранного языков; она оказывается приемом развития памяти путем ее опоры на различные органы ощущений и впечатлительность; способствует научению устной и письменной речи в соответствии с типичными моделями речевых поступков и вербальных ситуаций; обеспечивает обратную связь чувственно-наглядного впечатления, образа памяти и образа творческого воображения [1, с. 46].

Наглядность в методике обучения иностранным языкам создает условия для чувственного восприятия, привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс, поэтому принцип наглядности и занимает особое место в изучении иностранных языков. На важность этого принципа указывают психологи, предлагая рассматривать принцип наглядности не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из основных методических принципов обучения иностранному языку, если это обучение имеет практические цели.

Действие этого принципа начинается со слуховой наглядности, без использования которой практически невозможно овладеть изучаемым языком. Умение понимать речи на слух формируется и развивается путем слушания речи носителей изучаемого языка учащимися в звукозаписи. Слуховая наглядность может сопровождаться дополнительно зрительными опорами в виде текста или иллюстраций.

Формирование умений связного высказывания и ведение беседы на изучаемом языке в искусственных условиях изучения языка невозможно без использования различной наглядности, позволяющей моделировать ситуацию общения, а также стимулировать монологическую и диалогическую речь учащихся.

Формирование техники чтения осуществляется так же с помощью наглядности – слуховой и зрительной. Учащимся предоставляется возможность слышать, как читает носитель языка (в звукозаписи), и соотносить слышимое с конкретными предметами, картинками с изображением предметов и т.д. Пониманию читаемого текста помогают иллюстрации.

Для реализации принципа наглядности в обучении иностранным языкам предусмотрен широкий спектр средств обучения, которые должны быть сосредоточены в кабинете иностранных языков, в котором проводятся занятия.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Повышение эффективности обучения иностранным языкам во многом зависит от учебно-материальной базы школы и от того какими вспомогательными средствами обучения располагает учитель и как он их использует в учебном процессе.

Под вспомогательными средствами обучения иностранным языкам следует понимать все материалы, все орудия учебного процесса, благодаря которым поставленные цели обучения и решение конкретных задач более успешно достигается за рациональное время при минимальной затрате учебных усилий. Главное назначение вспомогательных средств – оптимизировать, насколько это оказывается возможным, учебно-воспитательный процесс, создать более или менее ярко-выраженную иллюзию приобщения к языковой среде во время урока иностранного языка.

Все вспомогательные средства на основе учета их общих дидактических возможностей можно разделить на две большие группы 1) традиционные (нетехнические) средства обучения, 2) современные технические средства обучения.

К традиционным средствам обучения относятся картинки, рисунки, открытки, учебники, пособия, рабочие тетради, плакаты, таблицы, схемы и пр.

Среди вспомогательных средств обучения ведущую роль играют таблицы. В таблицах по иностранным языкам языковой материал сочетается с изобразительным материалом. Таблицы облегчают использование конкретного материала в речи. В настоящее время в школах используются следующие таблицы: лексические таблицы по развитию речи на уроках иностранного языка, таблицы по грамматике иностранных языков для начального, среднего и старшего этапов обучения.

Большую помощь учителю оказывает иллюстративный материал из альбомов по странам изучаемого языка. Фотографии и картины, включенные в альбом, знакомят с достопримечательностями той или иной страны, писателями и учеными этих стран. Каждый ученик в данной ситуации может выступить в качестве экскурсовода.

С помощью предметных картинок и тематических картин осуществляется презентация лексического материала. Предметные картинки используются в качестве зрительной опоры для высказываний учащихся. Тематические картины помогают в создании ситуаций, стимулирующих речевую деятельность учащихся, облегчают беседы по содержанию изобразительного материала [7, с. 5].

В настоящее время современные технические средства обучения предоставляют богатый выбор. Это учебные и художественные фильмы на иностранном языке, аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, игры и приложения. Современный учитель имеет хороший выбор наглядных пособий. При этом наглядные средства обучения постоянно совершенствуются и становятся все более удобными и эффективными для выполнения поставленных учителем задач.

Основную роль в создании иноязычной среды сегодня отводят средствам мультимедиа, то есть программным и аппаратным средствам. Ведущим средством мультимедиа является компьютер с высокопроизводительным процессором, монитором и акустической системой, в учебной аудитории используется также интерактивная доска или мультимедиа-проектор [6, с. 9].

Сегодня на уроках иностранного языка часто используются такие средства обучения, как мультимедийные диски, презентации, видеоролики, аудиоматериалы, ресурсы сети Интернет, компьютерные обучающие программы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Наибольший интерес, однако, представляет интерактивная доска как эффективный способ обучения иностранному языку. Использование интерактивной доски с ее фактически безграничными возможностями делает уроки не только продуктивными, но и увлекательными как для учителя, так и для учеников [5, с. 29].

Учитывая роль принципа наглядности в обучении, следует руководствоваться рядом правил, помогающих наиболее полно реализовать этот принцип на занятиях. В качестве визуальных средств обучения следует использовать натуральную наглядность, учебные картинки, кино- и видеофильмы, таблицы. Основным назначением таких средств является
наглядная семантизация, в тех случаях, когда значение слова можно пояснить, не прибегая к переводу. Визуальные средства полезны также при воссоздании ситуации общения и стимулирования высказывания, содержание которого задается зрительно-слуховыми образами.

С первых уроков необходимо применять звукозапись как источник образцовой речи для формирования звукопроизносительных навыков и развития понимания иноязычной речи на слух. Лучше всего для этого подходят фонограммы, входящие в учебные комплексы по иностранному языку.

Нужно формировать у учащихся навыки и умения самостоятельной работы с техническими средствами, что в школьной практике обеспечивается в рамках курса информатики.

А особое внимание стоит уделить самостоятельной работе учащихся с использованием технических средств, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде и повысить эффективность обучения.

Таким образом, в обучении иностранному языку при рациональном использовании, наглядность не мешает учебной деятельности, а органично связана с ней. Использование наглядности позволяет заложить основы для формирования главных компонентов учебной деятельности: умение видеть цель, контролировать свои действия, оценивать их, развивать речевые навыки. Средства наглядности являются средством повторения, обобщения, систематизации и контроля знаний, создают условия для использования наиболее эффективных форм и методов обучения, а также позволяют экономить учебное время за счет уплотнения учебной информации и ускорения темпа работы на уроке иностранного языка.

Список источников

1. Артемов В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 40-46.

2. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.

3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.

4. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960. 312 с.

5. Красножонова Е. С. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 28-32.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Меркиш Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 9-16.

7. Нефедова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе // Иностранные языки в школе. 1993. № 2. С. 5-8.

THE ROLE OF VISUAL METHODS IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Goncharyuk Natal'ya Leonidovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article discusses the problem of visual methods in teaching of foreign languages, traditional and modern visual methods, as well as the essence of the visual methods and ways of its implementation in the organization of a foreign language lesson.

Key words: visual methods, the principle of visual methods, auditory visual methods, teaching aids, visual semantics.

References:

1. Artemov V. A. Psikhologiia nagliadnosti pri obuchenii inostrannym iazykam // Inostrannye iazyki v shkole. 2012. № 8. S. 40-46.

2. Baranov S. P. Sushchnost' protsessa obucheniia. M.: Prosveshchenie, 1981. 143 s.

3. Gal'skova N. D., Nikitenko Z. N. Teoriia i praktika obucheniia inostrannym iazykam. Nachal'naia shkola: Metodicheskoe posobie. M.: Airis-press, 2004. 240 s.

4. Zankov L. V. Nagliadnost' i aktivizatsiia uchashchikhsia v obuchenii. M.: GUPI MP RSFSR, 1960. 312 s.

5. Krasnozhonova E. S. Ispol'zovanie interaktivnoi doski na urokakh inostrannogo iazyka v srednei shkole // Inostrannye iazyki v shkole. 2011. № 9. S. 28-32.

6. Merkish N. E. Mul'timediinaia kul'turno-iazykovaia sreda kak faktor uspeshnogo ovladeniia inostrannym iazykom i inoiazychnoi kul'turoi // Inostrannye iazyki v shkole. 2015. № 8. S. 9-16.

7. Nefedova M. A. Kollazh i kollazhirovanie v uchebnom protsesse // Inostrannye iazyki v shkole. 1993. № 2. S. 5-8.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-112.2

Гуревич Любовь Степановна,

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМ В ДИСКУРСИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ XXI ВЕКА: НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Период смены научной парадигмы в гуманитарных исследованиях, обозначенный современными учеными как начавшуюся эпоху постструктурализма, ознаменовал ряд глобальных изменений в теоретических основах научного знания, методологии и терминологии, наметились новые тенденции в исследовательских технологиях и научном анализе эмпирического материала. Изменился подход в интерпретации базовых понятий и явлений в социодискурсивных исследованиях. На фоне очевидных кардинальных изменений в научном знании появляется необходимость в анализе, систематизации и обозначении дальнейшего курса развития гуманитарных наук. Этим и другим сопутствующим вопросам посвящена данная статья.

Ключевые слова: постструктурализм, социо-дискурсивные исследования, смена научной парадигмы, декларативная прагматика, прагмасемантика

Современное научное знание рассматривает постструктурализм как одну из ступеней развития структурного подхода в гуманитарных науках [5] или как этап смены научных парадигм [17]. В современных социологических исследованиях, политических науках, структурной лингвистике и антропологии выделяют три основных этапа развития структурализма, включающих в себя периоды: 1) становления структуралистского анализа (конец XIX и первая треть XX в.в.); 2) период расцвета структурализма (1950-1970-е г.г.); 3) зарождение и развитие постструктуралистского подхода (с 1970-х г.г.) [5, с. 17].

Сущностные характеристики структуралистского подхода в гуманитарных науках имеют свои специфические черты. В политической науке выделяются исследовательские поля макро-, мезо- и микрополитики, в рамках которых представляются иерархия систем и подсистем политических процессов и явлений, включая системные взаимоотношения политических субъектов и акторов. В социологии исследуются системные элементы социума, выстраиваются иерархические структуры включенных компонентов, исследуются соотношения динамических процессов и особенности структуризации общественного сознания. В лингвистике выявляются структурные особенности языка и синхронические отношения между элементами системы, особое внимание уделяется символике, поверхностной и глубинной структурам текста и лингвистической прагматике [Там же].

Обобщенно говоря, структурное направление гуманитарного знания представляет общество как единую систему с устойчивыми элементами и связями, обусловленными существованием и функционированием самой системы. Каждому элементу системы приписывается определенная функция, выявляются закономерности существования данных элементов и их взаимосвязей с другими элементами той же системы. Таким образом, динамичные процессы в обществе и языке предстают в виде обобщенного теоретического статического конструкта, в котором частным проявлениям атипичных ситуаций, выходящих за рамки структурных описаний уделяется мизерное внимание, или вовсе игнорируются.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В итоге, вполне закономерно зарождение нового, постструктуралистского направления, которое обнаруживает слабые стороны в структурном подходе, постулируя главным в структуре именно то, что находится за пределами четких структурных связей [8]. Отказ от прежней исторической традиции в лингвистике, по мнению А. Я. Гуревича, можно представить как революционный переворот в науке. По словам известного ученого, увлечение исследователей структурализмом сопровождалось «целым рядом противостояний, своеобразных оппозиционностей бинарным оппозициям», хотя «в рамках же самих оппозиций … больший интерес проявляется не к противостоянию элементов, а к их взаимосвязанности, к их дополнительности», таких, как «двух взаимодополняющих друг друга "языков" знакового и иконического, письменного и звукового и т. п.» [3, с. 347].

Представители постструктурализма подвергают критике структурное направление, утверждая, что структурализм не имеет ни собственной доктрины, ни общего оппонента, в связи с чем его нельзя назвать ни школой, ни течением. Идентифицировать структурализм можно лишь по двум базовым парам понятий, таким, как синхрония – диахрония и означаемое – означающее, а «структура» и вовсе является «старым термином (анатомистского и грамматистского происхождения)» [1, с. 253].

Между тем, Р. Барт подчеркивает значимость структурного подхода, и, говоря о том, как «структуральный человек» расчленяет действительность и затем воссоединяет расчлененное, признает за этим действием рождение чего-то нового, и это новое, в его понимании, – интеллигибельность. Р. Барт сравнивает научный структурализм с литературой и искусством, указывая на то, что все это по своей сути является моделирующей деятельностью и имеет прямое отношение к мимесису – искусному, правдоподобному копированию реальности [1, с. 255]. Очень четко подмеченная особенность самых важных операций мыслительной деятельности – анализа (расчленения действительности по Р. Барту) и синтеза (воссоединения расчлененного) – будет впоследствии описана С. Л. Рубинштейном как «общие знаменатели всего познавательного процесса» [9, с. 73].

Очень важное замечание по поводу структурализма было сделано Р. Бартом, в котором он отметил значимость структурного подхода в истории развития гуманитарного знания. По его словам, структурализм заложил основы для изучения динамических, подвижных структур, их функциональных характеристик и взаимодействия переменных компонентов отдельно взятых процессов [1, с. 259].

Говоря о лингвистических структурах, функциональный подход дал возможность обратить внимание на контекстуально обусловленные смыслы, которые не эквивалентны значениям статичных языковых структур. Внутри структурного подхода зарождается постструктуралистское направление в лингвистике, зоной пристального научного интереса которого становится все, что выходит так или иначе за рамки чисто языковой структуры, но является неотъемлемым компонентом человеческой коммуникации. В зону исследовательского интереса постструктуралистов попадают экстра- и паралингвистические единицы, так или иначе участвующие в формировании смысла высказывания.

Когнитивное направление в лингвистике становится одним из основных течений постструктуралистского толка.

Выход за пределы чисто языкового знания выводит лингвистов-когнитологов на более высокий уровень соотношения сознания и языка, в исследованиях которых особая роль отводится изучению категоризации и концептуализации мира, познавательным процессам и связи когнитивных способностей человека с языком в различных формах их взаимодействия, и постструктуралистские когнитивные исследования выходят на уровень экстралингвистики. Объектом научного исследования

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

становится система знаков, которая специфически кодифицирует и трансформирует информацию, а язык анализируется как система, в которой фиксируется опыт человечества. И это не только коммуникативный опыт, это разнообразный опыт, который человек приобретает в процессе жизни и который отображается в его мозгу в виде различных ментальных структур, которые вербализуются в процессе человеческой коммуникации.

Когнитивная лингвистика входит в широкую категорию когнитивных наук, включающих в себя, помимо когнитивной лингвистики, когнитивную психологию, лингвокультурологию, психолингвистику и др., а сам термин «когнитивные науки» называют «зонтиковым» [6, с. 35], [7, с. 58].

В рамках когнитивной лингвистики развивается отдельное направление дискурс-анализа, причем, следует отметить, западная школа дискурсивных исследований и российская школа в настоящее время расходятся по основным его критериям, как по самому определению дискурса, так и по методам его исследования, хотя изначально различия национальных лингвистических школ были совсем незначительными.

По утверждению Ю. С. Степанова, понятие дискурса появилось в англо-саксонской лингвистике приблизительно в одно и то же время с разработкой в российской национальной школе теории функциональных стилей, соотносящихся с особыми типами текстов, таких как разговорные, бюрократические, газетные и т.п. [11, с. 35]. Дискурс в понимании зарубежных дискурсологов означал «тексты в их текстовой данности и в их особенностях» [там же]. В Кратком словаре терминов лингвистики текста указано, что дискурс является «многозначным термином лингвистики текста, употребляемым рядом авторов в значениях, почти омонимичных», самыми распространенными из которых были такие значения, как: «1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность — письменная или устная» [11].

Эти два языковых явления – функциональный стиль и дискурс – в российской и англо-саксонской школах отвечали изначально всем критериям структурной лингвистики, однако в период постструктурализма западная и российская школы концептуально разошлись.

По своему содержанию, дискурсивные исследования российской школы так и остались ближе к лингвистике текста, и письменный текст с его структурными характеристиками до сих пор является основным предметом его изучения. Некоторые представители российской школы изучают дискурс с точки зрения «гештальтистского подхода» как «последовательность пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т.п.» [11, с. 38]. В более поздних работах дискурс рассматривается как «текст(ы) в неразрывной связи с ситуативным контекстом: в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и др. факторами» [12, с. 77]. Иными словами, структурный подход расширяется до исследования экстралингвистических компонентов коммуникации и прагматики высказывания.

В западной лингвистике наметился очень заметный крен в сторону универсализации и расширения термина «дискурс». В его новом понимании, слово «дискурс» стало употребляться в значении институционально закрепленного разделения знания, как, например, научный, медицинский, судебный, психологический, экономический и др. дискурсы), а также для обозначения социальных практик, «посредством которых формируются объекты, концепты и стратегии» [2, с. 45]. Большой вклад

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

в развитие данного направления внес М. Фуко, в интерпретации которого дискурс ассоциируется с коммуникативным явлением, включающим в себя не только акт создания текста, но и зависимость данного речевого произведения от экстралингвистических обстоятельств, знаний о мире, целей и установок говорящего и пр. [10, с. 93]. Дискурс в работах М. Фуко предстает в ипостаси некой стихийной силы, которая, тем не менее, контролируется, организуется и перераспределяется с помощью особых процедур [2, с. 47]. На этом этапе развития данного подхода происходит размытие границ научного знания о том, является ли эта стихийная сила стратегическим инструментарием формирования самого дискурса, или это инструмент стратегического манипулирования общественным мнением в разных типах дискурса.

Постструктуралистский подход в дискурсивных исследованиях расширил свои границы до таких масштабов, что для более адекватного научного описания любого дискурсивного исследования стал необходим целый спектр научных подходов. Таким образом, любое исследование дискурса в западной школе неизменно сопровождается оговорками, что, помимо дискурс-анализа (квалитативного или квантитативного), автор применяет серию исследовательских методик, позволяющих дать наиболее точное описание рассматриваемого феномена [14], [16]. Прагматическая составляющая дискурса исследуется в терминах декларативной прагматики (enunciative pragmatics) [14]. Анализ языка, с одной стороны, становится центральным объектом научного интереса гуманитарного знания в целом, с другой стороны, дискурсивные исследования становятся ключевым инструментом в исследовании широкого круга социальных явлений [2].

На фоне сложившейся картины развития и разрастания научного направления обозначился ряд проблем, которые пытаются решать дискурсологи западной школы.

Во-первых, зонтиковая дисциплина требует особого интегративного подхода в методологии исследования. В настоящий момент, такой методологии пока что нет, как и нет основополагающего принципа, согласно которому должна быть разработана междисциплинарная методика исследования дискурса.

Во-вторых, терминологически, понятие дискурса расходится в разных гуманитарных направлениях, поэтому встает вопрос об унификации терминологической базы данного научного направления.

В-третьих, квантитативные и квалитативные методы дискурс-анализа используются исследователями параллельно, не пересекаясь, создавая ложное впечатление взаимоисключающих методов научного анализа.

Привлечение к научному дискурсивному анализу экстралингвистических данных и данных коммуникативной прагматики поставило задачей четкое разграничение областей знания: лингвистики, психологии, нейролингвистики, психолингвистики и др. с целью не выходить за рамки экспертного знания лингвиста, анализирующего дискурс, в области других гуманитарных наук, что может привести к псевдонаучному анализу любой рассматриваемой проблемы.

Одним из альтернативных решений последней обозначенной проблемы может стать разрабатываемая в настоящее время зонтиковая методология исследования – методика исследования когнитивного пространства коммуникации, согласно которой, дискурс предлагается рассматривать в терминах преломления входящей и исходящей информации при порождении высказывания или его

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

интерпретации через призму экстралингвистических векторов преломления, но это уже вопрос другого обсуждения и другой научной проблематики [4], [1].

Список источников

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика / Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с.

2. Бусыгина Н. П. Современные подходы к анализу дискурса, разговора и повествования, и их значение для исследований в области психотерапии // Психология в ВУЗе. 2014. №4. С. 43-73.

3. Гуревич А. Я. Историк конца XX века в поисках метода // Одиссей: Человек в истории. М. 1996.

4. Гуревич Л. С. Когнитивное пространство метакоммуникации. Иркутск: ИГЛУ, 2009. 372 с.

5. Ирхин Ю. В. Потенциал постструктуралистских идей и дискурсов для политического анализа. Политэкс. 2011. Том 7. № 1. С. 17-38.

6. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 34-47.

7. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.

8. Постструктурализм // Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с.

9. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 220-235.

10. Савельева Е. Б. О взглядах Мишеля Фуко на теорию дискурса. М.: Вестник МИЛ, 2015. С. 93-95.

11. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. М.: РГГУ, 1995. С.35-73.

12. Черняевская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. М.: Флинта, 2006. 134 с.

13. Angermuller, J. Poststructuralist discourse analysis: subjectivity in enunciative pragmatics. London: Palgrave Macmillan. 2014. 163 p.

14. Fillmore Charles J., Collin F. Baker. Frame Semantics for Text understanding // Proceedings of WordNet and Other Lexical Resources Workshop, NAACL. 2001.

15. Gurevich L. Defamatory communication via cognitive space dimensions analysis: Pragma-semantic approach. In Discourse processes between reason and emotions. A Post-disciplinary perspective. Postdisciplinary studies in discourse. Series ed. J. Angermuller. Palgrave Macmillan. Pp. 13-37. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70091-1_2.

16. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions / Chicago: University of Chicago Press, 1962.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

POSTSTRUCTURALISM IN THE XXI CENTURY DISCOURSE RESEARCH: NEW TRENDS AND PROBLEM

Gurevich Lyubov Stepanovna

Abstract. The period of humanitarian studies scientific paradigm shift, designated by modern scientists as the beginning of the poststructuralism era, has marked a number of global changes in the theoretical foundations of scientific knowledge, its methodology and terminology, and new trends in research technologies and scientific analysis of empirical material have emerged. The approach to the interpretation of basic concepts and phenomena in socio-discursive research has changed. Against the background of obvious cardinal changes in scientific knowledge, there is a need for analysis, systematization and designation of the further humanities development course. This article is devoted to these and other related issues.

Key words: poststructuralism, socio-discursive research, scientific paradigm shift, enunciative pragmatics, pragmasemantics

References:

1. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika, Poetika / Per. s fr. / Sost., obshch. red. i vstup. st. G. K. Kosikova. M.: Progress, 1989. 616 s.

2. Busygina N. P. Sovremennye podkhody k analizu diskursa, razgovora i povestvovaniia, i ikh znachenie dlia issledovanii v oblasti psikhoterapii // Psikhologiia v VUZe. 2014. №4. S. 43-73.

3. Gurevich A. Ia. Istorik kontsa XX veka v poiskakh metoda // Odissei: Chelovek v istorii. M. 1996.

4. Gurevich L. S. Kognitivnoe prostranstvo metakommunikatsii. Irkutsk: IGLU, 2009. 372 s.

5. Irkhin Iu. V. Potentsial poststrukturalistskikh idei i diskursov dlia politicheskogo analiza. Politeks. 2011. Tom 7. № 1. S. 17-38.

6. Kubriakova E. S. Nachal'nye etapy stanovleniia kognitivizma: lingvistika – psikhologiia – kognitivnaia nauka // Voprosy iazykoznaniia. 1994. № 4. S. 34-47.

7. Kubriakova E. S., Dem'iankov V. Z., Pankrats Iu. G., Luzina L. G. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov. M., 1996. 245 s.

8. Poststrukturalizm // Rudnev V. P. Slovar' kul'tury XX veka. M.: Agraf, 1997. 384 s.

9. Rubinshtein S. L. Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii // Problemy obshchei psikhologii. M.: Pedagogika, 1973. S. 220-235.

10. Savel'eva E. B. O vzgliadakh Mishelia Fuko na teoriiu diskursa. M.: Vestnik MIL, 2015. S. 93-95.

11. Stepanov Iu. S. Al'ternativnyi mir, Diskurs, Fakt i printsip Prichinnosti // Iazyk i nauka kontsa XX veka. Sb. statei. M.: RGGU, 1995. S.35-73.

12. Cherniaevskaia V. E. Diskurs vlasti i vlast' diskursa. Problemy rechevogo vozdeistviia. M.: Flinta, 2006. 134 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

13. Angermuller J. Poststructuralist discourse analysis: subjectivity in enunciative pragmatics. London: Palgrave Macmillan. 2014. 163 p.

14. Fillmore Charles J., Collin F. Baker. Frame Semantics for Text understanding // Proceedings of WordNet and Other Lexical Resources Workshop, NAACL. 2001.

15. Gurevich L. Defamatory communication via cognitive space dimensions analysis: Pragma-semantic approach. In Discourse processes between reason and emotions. A Post-disciplinary perspective. Postdisciplinary studies in discourse. Series ed. J. Angermuller. Palgrave Macmillan. Pp. 13-37. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70091-1_2.

16. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions / Chicago: University of Chicago Press, 1962.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.111.1

Евтушенко Юлия Евгеньевна, Записных Ольга Валерьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие интерактивных технологий, выделяется их значимость при обучении иностранному говорению, а также даётся краткая характеристика технологий в рамках общеобразовательной школы

Ключевые слова: интерактивные технологии, метод, подход в обучении говорению, макро- и микро- умения, коммуникативное обучение

Говорение – вид речевой деятельности, для осуществления устного вербального общения, с помощью которого происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Как вид речевой деятельности говорение имеет следующие признаки (Е. И. Пассов):

1. Коммуникативная мотивация.

2. Самостоятельность – говорение должно происходить без заимствования мыслей из других источников, без опоры на записи и иллюстрации и без обращения к родному языку.

3. Темп – он должен соответствовать нормам в общении.

4. Обусловленность личностными характеристиками – говорение во обусловлено компонентами личности (способности, интересы, интеллектуальные свойства личности). Личность всегда индивидуальна, и проявляется в общении.

5. Эвристичность (спонтанность, неподготовленность). Ситуации общения меняются постоянно, их варианты многочисленны, и говорящий должен быть готов к деятельности в постоянно меняющихся условиях, т.е. к эвристической деятельности [5].

Основной целью обучения говорению на иностранном языке в современной общеобразовательной школе является формирование вторичной языковой личности, которая способна успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры. Достижение данной цели невозможно без формирования у учащихся школ навыков говорения [3].

В процессе формирования коммуникативных умений устной речи в школе основной целью обучения выделяют формирование монологических и диалогических умений. В то же время, согласно документам Совета Европы, в преподавании иностранного языка основной акцент следует делать на формировании глобальных умений говорения, в основе которых лежат определенные сферы общения. Так, выделяют определенные группы глобальных макро-умений, являющиеся системообразующими для различных моделей использования иностранного языка, которые, в свою очередь разделяются на макро- и микро- умения:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

1) глобальные макро-умения — умения, позволяющие учащимся эффективно участвовать в таких формах речевого общения, как интервью, дискуссия, дебаты; поддерживать беседы на различные темы, а также выступать с докладами;

2) макро-умения — умения, относящиеся к таким речевым факторам, как беглость речи, стиль речи, дискурс, речевые функции (на уровне выражения эмпатии: вежливый отказ, обещание и прочее), связность речи и невербальная коммуникация;

3) микро-умения – умения верно воспроизводить небольшие по объему речевые обороты и/или речевые единицы: фонемы, морфемы, слова, словосочетания, устойчивые выражения, фразеологические обороты [6].

Так как обучение говорению является одним из самых важных составляющих процесса обучения английскому языку, особым преимуществом пользуются методы, имеющие в своей основе личностно-ориентированный подход. Поэтому, в настоящее время в лингводидактике особой популярностью пользуются интерактивные технологии обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова interact – взаимодействие (inter – взаимный, act – действовать).

Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Интерактивная технология обучения – форма организации учебного процесса, которая предусматривает создание комфортных условий для обучения, в которых каждый учащийся чувствует свою успешность и способность проявить свой интеллект [2].

Сущность интерактивных технологий обучения заключается в реализации учебного процесса при активном взаимодействии между всеми его участниками, исключая доминирование одного участника над другими или преобладание чьей-то мысли (идеи) [2].

Говоря об интерактивном методе обучения, зарубежные исследователи выделяют:

1. Прямой метод (The direct method) – обучение иностранному языку без использования родного). Идея – в «естественном» освоении материала.

2. Метод последовательностей (The series method) – вариант прямого метода. Учебные тексты в данном случае – большое количество повторений изучаемого материала, разнесённых по времени для лучшего усвоения.

3. Коммуникативное обучение (Communicative language teaching) – использование изучаемого языка в заданиях и при общении с преподавателем внутри группы. Включает большое количество интерактивных упражнений – ролевые игры, опросы, работу в парах и прочее.

4. Погружение в язык (Language immersion) – метод начального этапа обучения, провоцирующий билингвизм, в котором даже чтение на родном языке даётся позже чтения на изучаемом языке.

5. Метод молчания (Silent Way) – преподаватель больше слушает, чем говорит.

6. Естественный подход (Natural Approach) – каждая следующая порция материала должна обязательно базироваться на уже пройденном.

7. Метод физического реагирования (Total Physical Response) – учащиеся сначала воспринимают материал, лишь потом применяют его сами.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

8. Навык преподавания посредством чтения и рассказывания историй (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) – ответвление от метода физического реагирования. Преподаватели рассказывают короткие истории, насыщенные новыми словами и задаёт вопросы, требующие от учащихся простых, но эмоционально окрашенных ответов.

9. Метод обучение языку Догма (Dogme language teaching) – отказ от применения учебников, большое внимание уделяется общению.

Так, внедрение интерактивных технологий в процесс обучения предусматривает использование следующих средств и приемов обучения:

1) моделирование жизненных ситуаций;

2) использование ролевых игр;

3) совместное решение вопросов и проблемных ситуаций;

4) осуществление совместного анализа определенных обстоятельств [2].

Процесс интерактивного учебного занятия рассматривает не одно конкретное решение или ответ, а всю совокупность выдвинутых решений (идей, мыслей, предположений и т.д.). Важно – найти решение сообща. Интерактивные технологии обучения предусматривают соблюдение демократичного общения между учащимися, умения общаться с окружающими, самостоятельно принимать решения и мыслить критично [2].

Организация формы интерактивного обучения предполагает получение учениками знаний в результате взаимодействия друг с другом, поэтому задачей учителя является создание таких условий, в которых учащиеся смогут сами получать и систематизировать полученные знания. Совместная деятельность учащихся в процессе познания и освоения учебного материала позволяет каждому вносить свой индивидуальный вклад через обмен знаниями, идеями, способами деятельности [1]. Таким образом, интерактивные технологии обучения направлены на приобщение учащихся к решению проблем посредством диалога, обоснованному высказыванию собственных мыслей и умению выслушивать собеседника.

Необходимо помнить о следующих правилах организации интерактивного обучения:

1) в работу должны быть вовлечены все участники образовательного процесса;

2) необходимо заранее позаботиться о психологической подготовке участников (провести разминку, снять трудности, чтобы помочь ранее пропустившим занятие участникам включиться в процесс);

3) не использовать технологии на большом количестве участников (можно потерять в качестве обучения);

4) подготовка помещения имеет важное значение – не следует ей пренебрегать;

5) проговаривание правил занятия;

6) необходимость деление на группы.

Интерактивный подход к обучению говорению на английском языке представляет собой активное взаимодействие учащихся друг с другом, так как в данном подходе роль учителя меняется. Учитель выступает в роли организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной и творческой деятельностей учащихся. Именно поэтому интерактивный подход очень эффективен в

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

обучении говорению на иностранном языке так как способствуют повышению интереса учащихся к изучению английского языка, что является немаловажным фактором при обучении говорению [4].

Интерактивные формы обучения способствуют снятию трудностей, которые часто возникают в ходе использования традиционного подхода к обучению говорению. К типичным трудностям относятся стеснение перед публикой и неготовность к речевой деятельности, боязнь ошибиться, страх в не нахождении нужных слов, неготовность к обсуждению предложенной темы. Важным аспектом применения интерактивного подхода к обучению говорению является не только отработка уже известного материала, но и получение новых знаний в процессе общения [4].

Интерактивный подход подразумевает использование различных форм в обучении говорению. Классифицировать эти методы не представляется возможным в связи с их количеством, однако можно выделить наиболее известные:

1) круглый стол, включающий дискуссии и дебаты;
2) мозговой штурм;
3) деловые и ролевые игры;
4) анализ конкретных ситуаций;
5) мастер класс.

Метод «круглого стола» позволяет закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, а также научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой данного метода является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, учащиеся вырабатывают профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельная работа с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Технология «мозгового штурма» стимулирует творческую активность учащихся. Основной целью «учебного мозгового штурма» является развитие творческого мышления.

1. Метод группового брейнрайтинга может быть использован в больших группах. Преимуществом данного вида является то, что записанные на листе бумаги идеи могут быть использованы для выдвижения каких-либо новых идей.

2. Круговой мозговой штурм устанавливает порядок ответов по кругу по принципу «одна идея за один раз». Данный метод представляет обеспечивает равное участие в обсуждении каждого участника команды, поощряя более сдержанных и ограничивая активность более доминантных участников.

3. Использовании метода группового обмена предполагает высказывание идей в быстром темпе. Такой метод не позволяет учащимся долго размышлять, что позволяет сделать занятие более информативным и динамичным.

4. Наиболее свободными и открытыми вариациями мозгового штурма являются игровой и ролевой. При использовании данной технологии хорошо развивается творческое и ассоциативное мышление, благодаря чему в памяти закрепляются слова, выражения и исчезает языковой барьер. Такая технология хорошо подходит для начала изучения новой темы или же для закрепления материала за несколько минут до конца урока.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в разных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается. Для учителя цель игры является формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем. Основой ролевой игры выступают межличностные отношения, определяющие потребность в общении, стимулирующие интерес к участию в нем на иностранном языке (выполнение мотивационно-побудительной функции).

В ролевой и в деловой играх отношения и контакты между участниками множественны и многообразны, поэтому диалог часто перерастает в полилог. В ходе игры моделируются условия, требующие не только уровня мышления, но и уровня социальной активности, что выражается в диалогическом взаимодействии между участниками. Любая игра предполагает использование знаний, умений, навыков, возможностей, полученных в период, предшествующий игре (на этапе изучения темы).

Так, рассмотрение конкретных ситуаций предполагает решение проблемы и принятие решения с использованием анализа параметров конкретной ситуации с соблюдением культуры спора в процессе дискуссии, ориентации на проблему, умения слушать и понимать услышанное, доброжелательности, умения отделять главное от второстепенного, заострять внимание на элементах сотрудничества, а не конфронтации.

Таким образом, интерактивный подход затрагивает личность каждого индивида, вовлеченного в учебный процесс. Он организован таким образом, что практически все учащиеся имеют возможность понимать и рефлектировать по поводу того, что они знают и думают. Они выражают свои чувства, эмоции и ощущения, в зависимости от заданной учебной ситуации. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала позволяет вносить свой особый индивидуальный вклад, обмениваясь знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит стимулирование речевых, когнитивных и творческих способностей. Каждый ученик самостоятельно работает над языком на уровне своих физических и интеллектуальных способностей, что делает учебный процесс индивидуальным. Также в учебном процессе интерактивного подхода должны быть предусмотрены разные формы работы, такие как индивидуальные, групповые, коллективные. Использование разных форм работы способствует достижению высоких результатов, а также стимулируется активность учащихся, развивается их самостоятельность и творчество.

Список источников

1. Беляева О. Н. Использование интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку. URL: http://festival.1september.ru/articles/590708.

2. Булахова Е. А. Интерактивные технологии // Образовательный портал «Справочник». URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/interaktivnye_tehnologii.

3. Кириллова Е. П. Хрестоматия по методике преподавания иностранных языков. М.: Просвещение, 1981. 207 с.

4. Мамонова Л. Ю. Использование интерактивного подхода к обучению говорению на уроках английского языка в средней школе // Молодой ученый. 2016. № 7.5 (111.5). С. 57-58. URL: https://moluch.ru/archive/111/27885/.

5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Родоманченко А. С. Моделирование ситуаций для формирования отдельных макро- и микроумений говорения / Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва, 2013.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

THE USAGE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Evtushenko Yulia Evgenievna, Zapisnykh Olga Valerievna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article discusses the concept of the usage of interactive technologies while teaching foreign speaking, as well as a brief description of general educational technologies.

Key words: interactive technologies, method, approach to teaching speaking, macro- and micro-consequences, communicative learning.

References:

1. Beliaeva O. N. Ispol'zovanie interaktivnykh tekhnologii pri kommunikativnom obuchenii inostrannomu iazyku. URL: http://festival.1september.ru/articles/590708.

2. Bulakhova E. A. Interaktivnye tekhnologii // Obrazovatel'nyi portal «Spravochnik». URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/interaktivnye_tehnologii.

3. Kirillova E. P. Khrestomatiia po metodike prepodavaniia inostrannykh iazykov. M.: Prosveshchenie, 1981. 207 s.

4. Mamonova L. Iu. Ispol'zovanie interaktivnogo podkhoda k obucheniiu govoreniiu na urokakh angliiskogo iazyka v srednei shkole // Molodoi uchenyi. 2016. № 7.5 (111.5). S. 57-58. URL: https://moluch.ru/archive/111/27885/.

5. Passov E. I. Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniiu. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 1991. 223 s.

6. Rodomanchenko A. S. Modelirovanie situatsii dlia formirovaniia otdel'nykh makro- i mikroumenii govoreniia / Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriia 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia. Moskva, 2013.

7. Selevko G. K. Entsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii: v 2-kh t. M.: NII shkol'nykh tekhnologii, 2006. T. 1. 816 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11–112

Емельянова Ольга Павловна,

Московский Государственный Технический Университет им. Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ФОРМАТЫ ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья затрагивает центральную для эпистемологии проблему обоснования научного знания. Развитие современной науки в целом, процесс размывания границ смежных научных областей, установление новых междисциплинарных связей, а также пересмотр теоретических положений и лежащих в их основе фактов – все это позволяет говорить об относительной надежности оснований существующих гипотез. В статье рассмотрены модели доказательства, приложимые к широкому кругу научных вопросов. Процесс доказательства предполагает использование богатого репертуара приемов обоснования. Однако, разнородный характер таких приемов не позволяет свести их многообразие к какому-либо стандартному набору. Тем не менее, представляется возможным говорить о группировке методов обоснования по таким параметрам, как область научного знания, цель исследования, личные предпочтения и авторский стиль ученого.

Ключевые слова: Аргументация, стратегия, алгоритм доказательства

Проблема поиска твердого основания теоретического знания остается центральной для эпистемологии. Мировой прогресс в целом и темпы развития науки в частности может требовать пересмотра некоторых положений и лежащих в их основе эмпирических фактов, а потому надежность таких оснований остается относительной. В этом смысле процедура обоснования позволяет приводить актуальные доводы в поддержку научных положений и тем самым способствовать укреплению существующих гипотез. Процесс доказательства предполагает использование богатого репертуара способов убеждения. Однако, разнородный характер таких приемов затрудняет процесс сведения всего многообразия к какому-либо стандартному набору. Реализация тех или иных техник обоснования обусловлена, с одной стороны, объективными факторами, такими как: область научного знания, ориентация на аудиторию, цель исследования; а с другой стороны, выбор линии изложения зависит от личных предпочтений и определяется авторским стилем, а потому носит субъективный характер. Таким образом, вопрос заключается в следующем: каковы характерные признаки способов доказательства, которые определяют выбор стратегии аргументации?

Ответ на этот вопрос должен, очевидно, опираться на имеющуюся классификацию методов обоснования, которые возможно сгруппировать по параметру «универсальный/специальный». В статье, однако, не ставится цель дать полный обзор доказательных форматов, раскрывающих особенности правил и стратегий успешной коммуникации. Интерес представляют те из них, которые принято считать наиболее эффективными в научном сообществе.

Широкое применение в письменной академической коммуникации находит эмпирическая аргументация, примерами которой являются индуктивные обобщения на основе анализа фактуальной базы; прямое и косвенное подтверждение следствий, а также метод иллюстрации, сравнения и аналогии. Вывод, полученный в результате данного представления научной мысли, проявляет определенную степень вероятности по отношению к действительному положению дел. Проблематичный характер такого способа убеждения требует дополнительного обоснования, как

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

правило, с опорой на теоретическую аргументацию в виде дедуктивных рассуждений, системной и методологической аргументации. Такой способ доказательства отражает естественный ход мысли, а значит может быть приложим к любой сфере знания и оказывать убеждающее воздействие на любую аудиторию. Его структура формируется в соответствии с логичной и последовательной линией изложения фактов, что позволяет охарактеризовать его как рациональный способ объяснения действительности.

Особый характер контекстуальной аргументации накладывает ограничения на область применение методов доказательства. Принято считать, что ссылка на традицию и авторитетное мнение как приемы аргументации имеют иной удельный вес среди прочих, так как обладают большим доказательным потенциалом. Поскольку именно традиция, понимаемая как научная практика эпохи, определяет становление и задает направление развития научной мысли, то этот процесс создает условия для обобщения значимых научные событий и формирования теоретического базиса, согласно которому происходит оценка существующих гипотез. Каждая эпоха представлена именами ученых, чей вклад не просто сыграл важную роль в накоплении и росте научного знания, а, возможно, послужил переходным этапом к новой парадигме. Следовательно, опора на мнение авторитетных лиц и апелляция к цитатам научных трудов позволяет приписать обосновываемому суждению больший удельный вес. Конвенциональный характер образцов прецедентного текста дает возможность говорить о методах контекстуальной аргументации как о способах рациональной аргументации [1]. Поскольку многообразие приемов обоснования предполагает выбор доступных способов, а их сочетание не ограничивается заданным набором и жесткими параметрами конфигурации, то имеет смысл рассмотреть некоторые модели доказательства, которые принято считать эффективными в плане достижения цели аргументативного дискурса – убеждения в приемлемости выдвигаемых положений. Под моделью понимается общий план развертывания алгоритма и логику построения обосновываемых утверждений.

Одной из моделей доказательства принято считать непрямое подтверждение следствий. Это такой способ рассуждения, когда от предположения путем рассуждения и анализа примеров выводится логическое следствие. Последующее сопоставление заключения суждения с обосновываемым тезисом составляет суть процедуры косвенной верификации. Рассуждение идет по схеме: *«Если есть А, то В. Верно В, значит вероятно верно А»*. Умозаключение о имеющемся положении дел выводится на основе индуктивного обобщения и носит проблематический характер, а значит может быть оценено как вероятностное суждение. Степень его достоверности зависит от объема подвергаемых анализу примеров – чем больше корпус, тем более надежным является защищаемый тезис [2]. Таким образом, процесс обоснования методом косвенной верификации не может считаться достаточным сам по себе, поскольку утверждение, взятое изолированно, не получает должной поддержки и естественным образом требует осмысления в рамках устоявшихся теорий за счет дополнительного теоретического обоснования и отсылки к другим принятым утверждениям, реализующим вспомогательную аргументативную функцию.

Следующая модель доказательства отличается по характеру рассуждения, на основании чего она может быть отнесена к гипотетико-дедуктивным методам аргументации. В основе процедуры доказательства лежит сбор и анализ языковой фактологии. В результате интерпретации полученных данных формулируется некоторое общее гипотетическое положение. Это утверждение используется как основная посылка дедуктивных выводов, заключение которых является утверждение о наблюдаемых явлениях. В этой связи стоит сказать о следующем. Во-первых, принимается во внимание

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

теоретическая нагруженность фактов. Данные для исследования отбираются, анализируются и получают должную интерпретацию не изолированно, а в тех рамках, которые устанавливаются в зависимости от цели конкретной работы и авторской интенции, а, в какой-то мере, определяются научным сообществом и действующей парадигмой знаний. Таким образом, одну и ту же совокупность фактов можно обобщить по-разному и охватить разными, в том числе конкурирующими, теориями. Корреляция фактов и теоретического контекста позволяет ученому применить гибкий подход к выбору общей линии доказательства, выстраивая аргументацию в соответствии со стратегиями кооперации либо конфликта, реализуя в первом случае принцип сотрудничества, а в последнем – агональность, как характерную черту аргументативного дискурса [4].

Во-вторых, принято утверждать, что теория должна согласовываться с актуальной базой, а лежащие в ее основании факты должны отвечать требованию непротиворечивости. В таком случае, имея надежные основания, теоретические построения получают должную поддержку, а теория считается убедительной. Однако, значимость фактов обнаруживает прямую зависимость не только от степени их достоверности, но также определяется релевантностью данных для заданной системы знаний. То, насколько факты согласуются с крупными научными обобщениями, позволяет, с одной стороны, сообщить научную ценность факту, кажущемуся недостаточно убедительным, а с другой – отбросить те, что не находят должного объяснения в рамках научной концепции, даже если их правдоподобность не оставляет сомнений [5]. Являясь разноплановыми по способу рассуждения, данные моделей доказательства обнаруживают явное сходство в плане структуры, что позволяет отнести их к процедурам косвенного подтверждения.

Логическая форма непрямой верификации совпадает с формой построения сильного объяснения, которое соответствует следующей схеме: *«Если верно А, то верно В. Верно, что А, значит верно В»*. При формальном совпадении данные модели доказательства принципиально различны между собой в плане направления движения мысли и способа описания действительности. Следуя структуре косвенной верификации, рассуждение идет от следствия к общей посылке, таким образом обоснование получает исходное утверждение. В соответствии со схемой объяснения начальной точкой выступает, как правило, научный закон, опираясь на который обоснование получает наблюдаемое явление. Следовательно, в первом случае тезис считается доказанным с определенной долей вероятности и требует вспомогательной аргументации; тогда как во втором – обосновываемое утверждение оказывается включенным в теоретическую конструкцию, что придает ему научный вес и потенциально увеличивает доказательную силу [3]. Применительно к аргументативному дискурсу данные модели реализуют основные познавательные установки: с одной стороны они позволяют обобщить данные и теоретизировать действительность; а с другой – систематизировать и классифицировать факты, тем самым рационализировать мир.

Доказательство может строиться как процедура подтверждения / опровержения чужой точки зрения. Если приведение надежных фактов считается убедительным методом обоснования; то противопоставление таких данных ложным рассматривается как действенный способ опровержения. Опираясь на принцип методологии Поппера, в соответствии с которым важным представляется не наблюдение и констатация фактов с целью их последующего индуктивного обобщения, а метод проб и ошибок, следует проводить различие между процессом логической фальсификации и процедурой опровержения ввиду несовпадение объема данных понятий. Логическая фальсификация или m*odus tollens* соответствует схеме: *«Если А имплицирует В, а В неверно, то неверно А»*. Заключение о несостоятельности следствий с необходимостью выводится согласно закону

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

дедуктивной логики. С точки зрения фальсификационизма достаточным условием признать общее положение ложным является наличие хотя бы одного (главного или второстепенного) ошибочного следствия. В то время, как структура опровержения предполагает приведения ряда непротиворечивых аргументов, которые в совокупности послужат надежным основанием для критики. Опровержение как процедура доказательства может также строиться «от противного», когда обоснование тезиса происходит путем доказательства ложности его отрицания – антитезиса. В соответствии с логическим законом исключения третьего лишнего обнаруженное противоречие служит надежным основанием для подтверждения исходного постулата.

Требование принципиальной проверяемости, однако, не всегда сохраняет статус важного критерия оценки жизнеспособности теории. В гуманитарных науках, ввиду специфики некоторых сфер познания (например, когнитивная лингвистика), теория может сохранять относительную неуязвимость при столкновении полярных мнений: неопределенность формулировок, терминологическая неоднозначность, трактовка явлений с позиции крайнего субъективизма, размытые границы смежных областей знания – все это позволяет сместить акцент в интерпретации понятий и создать благоприятные условия для научной полифонии.

Убедительность, как характерная черта академической коммуникации характеризуется находит проявление как в логичном и последовательном представлении автором научного текста аргументированной точки зрения, подкрепленной достоверными эмпирическими данными, с учетом специфики образа мышления научной аудитории, стиля изложения и соответствующего жанра; так и в выборе адекватной целям, задачам и интенциям автора общей стратегии самопрезентации.

Список источников

1. Ивин А. А. Основы теории аргументации. М.: Гуманит.Издат. центр ВЛАДОС, 1997. 352 с.

2. Ивин А. А. Современная философия науки. М.: Высш.шк., 2005. 592 с.

3. Ивлев Ю. В. Теория и практика аргументации. М.: Проспект, 2015. 288 с.

4. Frans H. van Eemeren. Maneuvering in Argumentative Discourse. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. 308 p.

5. Stephen E. Toulmin. The uses of argument. Cambridge University Press, 2003. updated ed. 262 p.

ACADEMIC DISCOURSE: MODELS OF REASONING

Emel'yanova Olga Pavlovna

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract: The article describes the problem of reasoning which is considered central to epistemology. The development of science provided by blurring the lines of joined scientific fields enables new interdisciplinary links to be established and overall theoretic basis to be reconsidered. All that makes it reasonable to question the reliability of the grounds. The article illustrates the models of reasoning applicable to different fields of scientific knowledge. The process of reasoning implies the use of a varied range of argumentation methods. Although, due to specific nature any reduction of them to a

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

standard set of predefined elements is going to fail. Nevertheless, it makes sense to group them according to several parameters such as field, the aim of the research, personal preferences, or individual style of the author.

Key words: Reasoning, strategy, argumentation algorism.

References:

1. Ivin A. A. Osnovy teorii argumentatsii. M.: Gumanit.Izdat. tsentr VLADOS, 1997. 352 s.

2. Ivin A. A. Sovremennaia filosofiia nauki. M.: Vyssh.shk., 2005. 592 s.

3. Ivlev Iu. V. Teoriia i praktika argumentatsii. M.: Prospekt, 2015. 288 s.

4. Frans H. van Eemeren. Maneuvering in Argumentative Discourse. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. 308 p.

5. Stephen E. Toulmin. The uses of argument. Cambridge University Press, 2003. updated ed. 262 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК: 372.881.111.1

Забродина Анна Олеговна,

Алтайский государственный педагогический университет

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Предметом исследования являются приёмы развития критического мышления как аспект формирования межкультурной компетенции на уроках иностранного языка старшего звена средней школы. Выявлены уровни сформированности критического мышления и соответствующие им стадии восприятия культуры. В статье обоснована необходимость включения упражнений, направленных на формирование критического мышления, на каждой из стадий восприятия культуры изучаемого языка у старшеклассников, а также даны примеры упражнений.

Ключевые слова: критическое мышление, межкультурная компетенция, языковая личность, культура, межкультурная коммуникация.

В качестве основной задачи языкового школьного образования целесообразно рассматривать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей способность к иноязычному общению с представителями иной культуры. При этом нельзя забывать о том, что обучить иностранному языку – это не значит сформировать умения иноязычной речевой деятельности в устной и письменной формах. Нужно понимать, что обучающемуся предстоит осуществлять коммуникативную интеракцию с реальными людьми. А они, как носители языка, в свою очередь, обладают особым менталитетом, имеют собственные представления, традиции, нравы, привычки, которые на протяжении большого периода времени сформировались под влиянием его национальной культуры и сложившиеся за долгое время в обществе. Следует принимать во внимание тот факт, что, приступая к обучению школьников иностранному языку, мы имеем дело с языковой личностью. Обучающийся уже говорит на родном языке, у него сформировалась языковая картина мира как личности в первом языке, и, конечно, он является носителем иной культуры. Поэтому крайне важным аспектом в обучении его особенностям другой культуры является обучение толерантному отношению к различиям в двух культурах, осознанию их особенностей и умению осуществлять коммуникативные действия в соответствии с ними.

В качестве одного из основополагающих структурных компонентов коммуникативной компетенции выступает межкультурная компетенция, позволяющая языковой личности «выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [2]. Межкультурная компетенция предполагает наличие страноведческих и социокультурных знаний, а также умений ими оперировать в определенной языковой культуре. Без них коммуникативная интеракция представителей различных культур оказывается затруднительной, а в некоторых случаях, можно с уверенностью сказать, абсолютно несостоятельной. Кроме того, при отсутствии понимания другой культуры рефлексия на собственную культуру и ее развитие окажется принципиально невозможной. Структуру данной компетенции можно представить в виде трех составляющих: знаний, отношений и умений, где знания включают информированность о процессах взаимодействия между культурами, отношения определяют готовность личности вступать во взаимодействие с представителями других культур и отказаться от предубеждений, умения предполагают оперирование знаниями и отношениями на практике в процессе межкультурного общения [1].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Г. В. Елизарова отвечает, что при формировании межкультурной компетенция необходимо фокусироваться не только на умениях межкультурного общения, но и оказывать воздействие на личность, в результате которого она «преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм», способный ориентироваться в новых культурно-обусловленных ситуациях общения, успешно применяя инструменты поиска, критического анализа и практического применения информации [2].

Важность данных умений обусловлена целым рядом факторов и причин. Во-первых, в эпоху информационных технологий каждый человек окружён большим количеством информации, в связи с этим крайне важно уметь достаточно оперативно и мобильно ориентироваться в нем, а также проверять точность полученных данных. Во-вторых, в глобальном информационном пространстве стремительно растёт количество международных контактов. Следовательно, чтобы избежать конфликтов и успешно решить коммуникативные задачи, необходимо быть толерантным, тактичным и дипломатичным, а также, разумеется, быть готовым принимать взгляды и убеждения представителей иных культурных сообществ, пытаться понять их, считаться с ними в дальнейшем. Все эти вышеперечисленные навыки и умения образуют основу критического мышления, которое, в свою очередь, чаще трактуется как система суждений, применяющихся для анализа явлений, вещей, событий с целью формулирования обоснованных выводов, а также для их объективной оценки и интерпретации. В силу своей специфики уроки иностранного языка в средней школе могут стать подходящей образовательной средой для формирования навыков критического мышления.

Выделяют три уровня сформированности критического мышления и три стадии восприятия культуры страны ИЯ (табл. 1).

Таблица 1

Соотношения уровня сформированности критического мышления и стадии восприятия культуры страны изучаемого языка

Уровни сформированности критического мышления	**Стадии восприятия культуры страны ИЯ**
1. Начальный Отмечается низкая степень сформированности представлений учащихся о явлениях иноязычной культуры, умений оценивать, доказывать свою правоту, приводить аргументы за и против, обобщать и резюмировать.	Этноцентризм Отличительная черта: общая тенденция людей рассматривать и оценивать другую культуру с позиции ценностей и норм собственной.
2. Средний Сформированность умений и навыков мыслительных операций в пределах элементарных суждений, небольшой опыт в умении приводить доказательства и опровержения, оценивать факты, осознавать критику как мыслительный процесс.	Культурное самоопределение Учащиеся определяют своё место в спектре культур, осознавая себя в качестве поликультурных субъектов. Межкультурная коммуникация рассматривается не только как общение между представителями разных стран, но как общение между представителями одного и того же пространства (города, поселения), принадлежащими к разным культурам и осознающими себя в качестве поликультурных субъектов.
3. Высокий Наличие устойчивых умений и навыков основных мыслительных операций. К ним относятся, например, умение видеть и признавать свои и чужие недостатки, определять ошибочные суждения, логически обосновывать оценку и самооценку, умело находить аргументы за и против и проявлять терпимость к критике в свой адрес [4].	Личность субъекта диалога культур Отличительная черта: переход обучающихся от мышления и понимания к активной деятельности [3].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что каждый этап восприятия культуры страны ИЯ связан с определённым уровнем развития навыков критического мышления.

Для развития критического мышления в процессе формирования межкультурной компетенции используются такие приемы обучения, как решение проблемных культуроведческих заданий, организация дискуссий, участие в социокультурных проектах, организация ролевых игр и т.д.

Рассмотрим примеры приёмов формирования критического мышления на каждом из уровней в рамках формирования межкультурной компетенции.

I . С точки зрения философской интерпретации принципа диалога культур для глубокого понимания иноязычной культуры необходимо одновременно изучать и родную культуру – адекватное понимание других невозможно без понимания себя. При работе с материалами о родной культуре учащиеся получают возможность увидеть и осмыслить вариативность типов микрокультур, существующих в рамках макрокультуры родной страны, определить своё место среди данных культур, проанализировать известные существующие стереотипы о родной культуре.

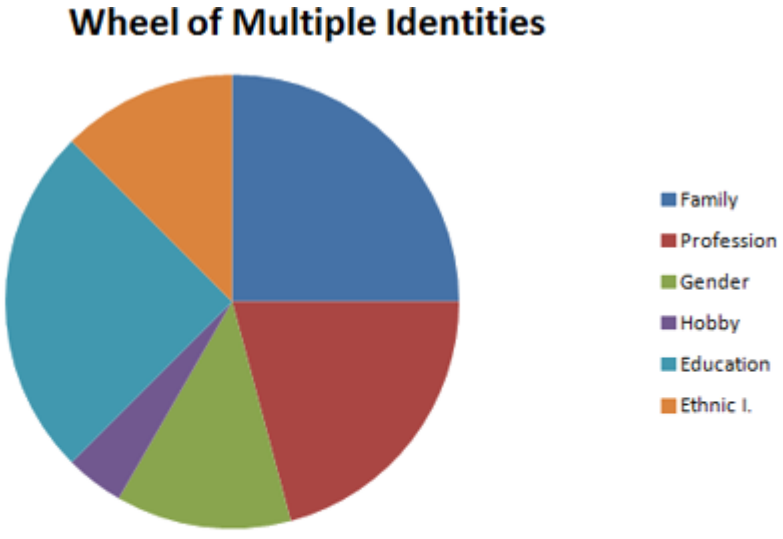
На данном этапе нам представляется уместным использование ***заданий на осознание себя студентами в качестве поликультурных субъектов в родной среде*** [3].

Пример 1

Individual work. Imagine that someone asked you to tell about your identity. How would you describe yourself?

Complete the sentence: "I am…"

Use my personal multiple identities wheel as an example (рис. 1).



Family: daughter, sister, granddaughter;
Profession: teacher;
Gender: woman;
Hobby: dancing;
Education: Teacher-Training University;
Ethnicity: Russian

Рис. 1. Составляющие идентичности

Follow up

Split into small groups and discuss the following questions:

- Which of your sociocultural group memberships were easiest to identify? Why?
- Which of your sociocultural group memberships were most difficult to identify? Why?
- What questions do you have when trying to identify your group membership?
- How does communication relate to group membership?

Пример 2

Create a portrait of a Russian teenager. What does he/she look like? What does he/she do? What is he/she worried about? What/ who does he/she love/ appreciate/ respect? Make a poster depicting a typical Russian teenager?

II. По мере изучения материала, представляющего разнообразие образа жизни родной страны и страны изучаемого языка, учащиеся готовятся к взаимодействию с представителями изучаемого культурного сообщества, не поддаваясь влиянию стереотипов. На данной стадии сравнения родной и изучаемой культур происходят на основе выявления наличия или отсутствия определённых реалий изучаемой культуры в родной.

Данный этап предполагает использование ***заданий на выявление студентами культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределами политических границ стран ИЯ*** [3].

Пример 1

После занятия, на котором учащиеся анализировали микро-культуры, влияющие на типичного подростка из их родной культуры в формате мини-проекта «Портрет русского подростка», студентам можно предложить проанализировать микрокультуры, окружающие их сверстника из другой страны, а также сравнить одну и ту же микрокультуру в контексте родной культуры и культуры другой страны.

После просмотра видео о британских школах учащиеся заполняют таблицу (табл. 2).

Таблица 2

Сходства и различия российских и британских школ

Russian & British Schools: Differences & Similarities

	British school	**Russian school**
lessons		
uniform		
breaks		
after-school activities		

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

III. На следующем этапе восприятия культуры происходит переход учащихся от анализа и понимания к активной деятельности. Обучающиеся способны:

- ставить себя на место других;

- проявлять инициативу на установление межкультурного контакта;

- распознавать социокультурные факторы, ведущие к созданию ложных стереотипов и неверной интерпретации фактов культуры;

- брать ответственность за устранение всевозможного недопонимания;

- проявлять дипломатичность;

- самообучаться (самостоятельно ориентироваться в новых социо-культурных условиях).

На данном этапе могу быть использованы ***задания на определение студентами своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах, проходимых как в России, так и в мире в целом*** [3].

Пример 1

После знакомства со школьной жизнью своих сверстников из Великобритании ученики могут познакомиться с остальными микрокультурами и создать портрет типичного британского подростка (как они это делали при анализе родной культуры), после этого у них будет достаточно знаний и навыков для сравнения двух культур, а также опыт для того, чтобы увидеть что их отличает от их сверстников из другой страны и что их объединяет. В итоге данной работы можно организовать мини-проект «Один день из жизни британского подростка», в рамках которого учащиеся смогут сыграть роль своего сверстника из Великобритании и почувствовать себя на его месте. Таким образом, ученики смогут проработать навык принятия альтернативных взглядов. Лучший способ понять представителя другой культуры – побывать на его месте.

Критическое мышление является достаточно сложным интеллектуальным и многоаспектным процессом, и его развитие в процессе формирования межкультурной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка представляет собой актуальную проблему для современного языкового школьного образования.

Поэтому уровень межкультурной компетентности старшеклассников станет значительно выше, если учитель будет систематически реализовывать технологию развития критического мышления учащихся в процесс обучения иностранным языкам.

Список источников

1. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник ТГУ. 2008, № 8 (64). С. 89-93.

2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

3. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография. М.: Еврошкола, 2003. 406 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006, № 9 (4). С. 112-116.

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNIQUES IN THE PROCESS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Zabrodina Anna Olegovna

Altai State Pedagogical University

Abstract. The subject of the investigation is the techniques of critical thinking developing as an aspect of forming intercultural competence at the English language classes at secondary school senior forms. The stages of critical thinking development and the corresponding levels of culture acceptance. The necessity of including the exercises focused on the critical thinking development on each level of the studied language culture acceptance is proved and exemplified.

The key words: critical thinking, intercultural competence, linguistic persona, culture, intercultural communication.

References:

1. Apal'kov V. G., Sysoev P. V. Komponentnyi sostav mezhkul'turnoi kompetentsii // Vestnik TGU. 2008, № 8 (64). S. 89-93.

2. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym iazykam. SPb.: KARO, 2005. 352 s.

3. Sysoev P. V. Kontseptsiia iazykovogo polikul'turnogo obrazovaniia (na materiale kul'turovedeniia SShA): monografiia. M.: Evroshkola, 2003. 406 s.

4. Shakirova D. M. Formirovanie kriticheskogo myshleniia uchashchikhsia i studentov: model' i tekhnologiia // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2006, № 9 (4). S. 112-116.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’33

Заюкова Елена Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ДОСТИЖЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ИГРЫ СЛОВ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. Цель настоящего исследования заключается в выработке стратегий передачи игры слов в аудиовизуальном переводе, способствующих достижению динамической эквивалентности. В статье рассматривается игра слов и ее роль в кинодискурсе, анализируются ее переводы на русский язык, выделяются переводческие стратегии, и для определения их универсальности выполняются собственные переводы.

Ключевые слова: перевод игры слов, аудиовизуальный перевод, стратегии перевода.

Аудиовизуальная коммуникация становится неотъемлемой составляющей повседневной жизни, продукция которой (фильмы, сериалы, видеоигры и т.п.) завоевывает международный рынок. В связи с этим растёт потребность в качественном переводе этой продукции, а вместе с тем возрастает актуальность теоретических исследований аудиовизуального перевода (АВП). Аудиовизуальный перевод предполагает работу с несколькими каналами передачи информации. Тексты, подлежащие такому переводу, носят поликодовый характер, где равноправно представлены вербальные и невербальные знаки, что создает смысловые комплексы сложной гетерогенной структуры. Их назначение заключается в реализации определенного прагматического воздействия как способа передачи авторского замысла. Несомненно, что качественно переведённое аудиовизуальное произведение должно производить на иноязычного зрителя такое же воздействие, как и оригинальное произведение на носителя языка и культуры оригинала. Если это удаётся, между оригинальной и переводной версией произведения возникает отношение, к которому А. В. Козуляев применяет термин «динамическая эквивалентность», введённый в переводоведение ещё Юджином Найдой. По мнению А. В. Козуляева, в АВП динамическая эквивалентность ориентирована на реакцию зрителя и стремится обеспечить равенство воздействия произведения на зрителей вне зависимости от языка [1, с. 11]. Чтобы достичь динамической эквивалентности, переводчик должен воспринять аудиовизуальное произведение как зритель: не только через вербальный, но и через невербальный поток. В АВП смысловыми единицами выступают не слово, предложение и текст, а кадр, кинособытие и целостный кинодискурс. Любая реплика должна быть понята переводчиком как часть кинособытия, играющая роль в построении сюжета. Если переведённая реплика или диалог, даже отличаясь от оригинальных по форме и содержанию, выполняет ту же сюжетную функцию, можно говорить о динамической эквивалентности и успешном переводе.

Игра слов сама по себе представляет определенную переводческую трудность, а ее функционирование в кинодискурсе еще больше осложняет принятие переводческого решения, поскольку кинодискурс синтезирует изобразительное и словесное повествование, благодаря чему в пространстве переводчика появляется дополнительное аудиовизуальное поле, которое формирует абсолютно новый смысл. Зачастую именно на основе этого дополнительного поля, режиссер базирует игру слов, ограничивая действия переводчика визуальным изображением предмета. Для преодоления этого ограничения в арсенале переводчика имеется прием компенсации, когда переводчик, не сумев

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

избежать утраты какого-то стилистического или смыслового элемента, воспроизводит этот элемент в другом слове или в другом месте текста, где в оригинале его нет [2, с. 131]. В данном исследовании компенсация рассматривается как замена непереданного элемента подлинника аналогичным или иным элементом, восполняющим потерю информации и способным оказать аналогичное (сходное) воздействие на зрителя.

Для формирования стратегии перевода игры слов в аудиовизуальном произведении необходимо помнить том, что структура игры слов состоит из трех обязательных элементов: ядра (основания шутки), формы, в которую облечено ядро, и базисного контекста (речевой ситуации, в которой раскрывается ядро). Используя приём компенсации, переводчику необходимо:

1) определить элемент/ы ядра (что высмеивается);

2) создать новую, видоизмененную форму, сохраняя при этом оригинальную структуру ядра;

3) адаптировать полученный аналог к базисному контексту всей ситуации.

Опираясь на собственный переводческий опыт, представим примеры передачи игры слов в аудиовизуальных произведениях на примере сериала «Друзья».

Обратимся к примеру:

(1) *PAUL: Hi, it's Paul!*

MONICA: Oh, God, is it 6:30?

RACHEL: Who's Paul?

JOEY: Paul, the wine guy?

RACHEL: Yes!

PHOEBE: Can anyone tell me does he sell it, drink it? Or he just complains a lot.

В данном случае ядром шутки является заблуждение одного из героев (Phoebe) в определение Пола, поскольку оба слова (*whine* и *wine*) могут его характеризовать. Перевод данного фрагмента выглядит следующим образом:

ПОЛ: Привет! Это Пол!

МОНИКА: О, Боже! Неужели уже 6.30?

РЭЙЧЕЛ: Что за Пол?

ДЖОУИ: Который Пол винил?

РЭЙЧЕЛ: Да!

ФИБИ: Я не понимаю, он всех обвинял или просто играет на пластинках в клубе?

Из перевода видно, что ядро шутки остается неизменным, однако форма видоизменяется, а именно компенсируется лексема ‘*wine’* словом ‘*пластинки’*, так как в русском языке глагол прошедшего

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

времени *‘винил’* является омонимом жаргонного слова *‘винил’*, которое обозначает грампластинки, на которых играют ди-джеи в ночных клубах. Полученный вариант игры слов вполне логично адаптируется к ситуации, так как Пол – молодой человек, который вполне может работать в клубе.

При переводе этого примера переводчик не ограничен экстралингвистическими средствами (музыкой, костюмами) и невербальными знаками языка, в отличие от представленных ниже примеров, где наличие особого аудиовизуального ряда осложняет выбор переводческого решения.

В следующем примере один из героев сериала Фиби со злости опрокидывает пачку с хлопьями.

(2) *Phoebe walks into the kitchen. She furiously knocked a package of cornflakes on the table.*

CHANDLER: Woo-Ho, a serial killer!

Шутка в данной ситуации состоит в том, что слово *‘serial’* (серийный) в английском языке является омофоном слову *‘cereal’* (злаки, хлопья), что вместе с контекстом данной ситуации позволяет создать игру слов. Адекватный перевод достигается сохранением изначальной задумки автора (ядра) и подбором абсолютно новой формы выражения. Действия переводчика, однако, ограничены изображением пачки хлопьев (ядра). Подобрав нужную форму, получаем следующий перевод: «*Эй, ты же хлопья прихлопнула!*».

Проанализируем еще несколько примеров, в которых игра слов сопровождается особым аудиовизуальным рядом. Красочной иллюстрацией игры слов, построенной на осмыслении немотивированно расчлененных и «состыкованных» частей слов, является пример, в котором Росс приходит на вечеринку в костюме гигантской картофелины с антенной на голове:

(3) *MONICA: What are you supposed to be?*

ROSS: Remember the Russian satellite, Sputnik? (They all look at him.) Well, I’m a potato or a…spud. And these are my antennae. (Points to the colander with an old TV antenna glued on top that he’s wearing.) So Sputnik, becomes… (They’re still confused) Spud-nik. Spudnik!

Данная игра слов построена на омонимии названия советского спутника *‘sputnik’* и разговорного названия картофеля *‘spud’*. Подобрать адекватный вариант перевода в русском языке – непростая задача, с учетом отсутствия столь очевидной схожести в звучании переводческих соответствий. Другая трудность заключается в креолизованности этой шутки – на Россе костюм в виде большой картофелины, а на голове антенна от телевизора. Рассмотрим предложенный нами перевод:

МОНИКА: А ты еще кто такой?

РОСС: Помните аппарат русских – спутник? Я не такой большой, но в этом вешу точно с пуд. Еще у меня антенны вот тут. То есть русский спутник превращается в... Спуд-ник, Спудник!

С целью сохранения ядра игры слов необходимо изменить его форму. Однако есть возможность компенсировать эту потерю за счет акцента на тяжести костюма (весит с пуд), сохранив образность и целостность. Данный перевод, по нашему мнению, соответствует базисному контексту всей ситуации и сохраняет комический эффект.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В следующем примере герои сериала играют в игру, основная идея который нарисовать загаданную фразу так, чтобы команда смогла её угадать.

(4) *Rachel unfolds a rumpled paper ball and reads the phrase she has to depict. After a while she comes up to the clipboard and draws a bean.*

ROSS: Bean! Bean! Bean!

Rachel is gesturing they are on the right way.

JOEY: The unbearable lightness of being

Шутка в данном случае (ядро) строится на том, что простой рисунок фасоли помог Джоуи угадать сложное название фильма "The unbearable lightness of being". Предложенный перевод звучит следующим образом:

РОСС: Фасоль! Фасоль! Фасоль!

Рэйчел всем видом показывает, что он на правильном пути.

ДЖОУИ: Мнемонические символы – ФА и СОЛЬ!

Форма вновь претерпевает изменения, однако ядро остается неизменным – продукт питания выводит Джоуи в совсем другую сферу – музыку. Особую сложность, по нашему мнению, вызывает «ситуативность» данной игры слов, которая обусловлена аудиовизуальным рядом, что в свою очередь осложняет адаптацию полученного аналога к ситуации. Так, например, переводческие решения ограничены фасолью, которая нарисована на планшете, и мы не можем, как скажем, в примере (1), отойти от оригинального слова *‘фасоль’*, так как это повлечет за собой сложности в адаптации перевода к ситуации.

В следующем примере Чендлер подшучивает над своим другом, спрашивает у него, с каких пор он использует мусс для укладки волос, хотя тот вовсе не ухаживает за своей прической.

(5) *EDDIE: Hey Chan, is that Joey guy gonna come by and pick up his moose hat or should I just toss it out?*

CHANDLER: Well, uh, why don't you ask him yourself? Joey, this is my new roommate Eddie.

EDDIE: Nice to meet you.

JOEY: Likewise. Uh, I'll take that. (Grabs moose hat) It's what I came for. Well I uh, got what I came for. (Puts on moose hat) I'll uh, I'll see you guys.

CHANDLER: Hey Jo. When'd you start using mousse in your hair?

Экстралингвистический фактор данной речевой ситуации порождает комический эффект, который создается за счет кепки Джоуи, сделанной в форме американского лося (*moose*), что является омофоном ‘*mousse’* (мусс для волос). Сложность, как и в предыдущем примере, представляют рамки, в которые поставлен переводчик, ведь мы не может отойти от физического объекта кепки, так как она является одним из киномонтажных элементов аудиовизуального поля. То есть переводчику нужно не только

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

воссоздать игру слов, но и сохранить при этом фактуальный смысл, происходящий на основе сценария и аудио- видеоряда.

ЭДДИ: Слушай, Чендлер, а этот парень Джоуи будет забирать свою рогатую бейсболку или её выкинуть?

ЧЕНДЛЕР: А вот можешь сам его спросить! Джоуи, это мой новый сосед Эдди.

ЭДДИ: Очень приятно.

ДЖОУИ: Взаимно. Давай (берет кепку) я как раз за ней пришел. Ладно, взял то, что хотел (надевает кепку). Так что увидимся.

ЧЕНДЛЕР: Эй, Джоуи. А зачем тебе рога, ты же еще не женат.

Переводчику удается сохранить игру слов. Прибегнув к сплошной компенсации, переводчик оправданно создает абсолютно новую форму шутки, в которой лексический состав полностью отличается от исходного текста.

Безусловно, перевод игры слов представляет собой интересную переводческую проблему. В аудиовизуальном тексте перевод игры слов осложняется наличием невербальных кодов, которые должны учитываться при переводе. Разработанная нами стратегия перевода игры слов с применением компенсации и адаптации к базисному контексту ситуации помогает выбрать наиболее подходящий способ ее передачи, сохранив воздействие на реципиента. Итоги исследования могут быть применены в сфере теории и практики аудиовизуального перевода, а также на занятиях по технологии перевода и транслатологии текста.

Список источников

1. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики, 2015. № 3 (13). С. 3-24.

2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2000. 192 с.

3. Nida E. A. Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: Brill. 1964. 330 p.

ACHIEVING DYNAMIC EQUIVALENCE OF WORDPLAY IN AUDIOVISUAL TRANSLATION

Zayukova Elena Viktorovna,

Altai State Pedagogical University, Linguistic Institute, Barnaul, Russia

Abstract: The paper aims to develop the translation strategies of wordplay in the audiovisual translation in order to achieve dynamic equivalence. It analyzes the role of wordplay in movie discourse, its translations into the Russian

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

language, identifies translation strategies and provides the author's own examples of translation to prove universality of these strategies.

Key words: wordplay translation, audiovisual translation, translation strategies.

References:

1. Kozuliaev A. V. Obuchenie dinamicheski ekvivalentnomu perevodu audiovizual'nykh proizvedenii: opyt razrabotki i osvoeniia innovatsionnykh metodik v ramkakh Shkoly audiovizual'nogo perevoda // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy iazykoznaniia i pedagogiki, 2015. № 3 (13). S. 3-24.

2. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie. M.: ETS, 2000. 192 s.

3. Nida E. A. Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: Brill. 1964. 330 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81.1, 811.111

Исаева Ирина Петровна,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

РОЛЬ АНАЛОГИИ КАК КОГНИТИВНОГО МЕХАНИЗМА В ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается аналогия как основополагающий когнитивный механизм познавательной деятельности человека. Автор считает, что когнитивный механизм аналогии лежит в основе процессов концептуализации и категоризации мира в языке. На основе анализа языкового материала (неологизмы английского языка) выделяются основные когнитивные процедуры переноса по аналогии, лежащие в основе ментальной репрезентации мира и его языковой интерпретации.

Ключевые слова: аналогия, когнитивный механизм, языковая интерпретация.

We think only thanks to analogies that link our present to our past.

D. Hofstadter, E. Sander

Связь между языком и миром неоспорима, но она неотделима от фигуры мыслящего субъекта, так как именно в человеческом сознании создается мысленное представление о действительности. Причем между объективной действительностью и ее ментальным образом нельзя поставить знак равенства, поскольку человек ограничен в перцептивном плане, а понимание и объяснение человеком действительности крайне субъективны. Во многом интерпретация действительности задается наличным опытом взаимодействия с ней.

Интерпретируя действительность во всем ее многообразии бытия, человеческая мысль движется от знакомого к новому. Иными словами, человек в процесс интеракции с окружающим миром отталкивается от уже имеющегося опыта, чтобы выявить сходства между уже познанным и еще не познанным.

Таким образом, процесс познания нового фрагмента реальности происходит за счет привлечения структур опорного знания через *сравнение* нового знания с чем-то хорошо известным. Осмысление и обработка нового знания предполагает конструирование фрагмента действительности в сознании человека, т.е. «человек, конструируя окружающий мир в своем сознании, интерпретирует как сам этот мир в его многообразии объектов, событий и их характеристик и проявлений, так и знания о мире в контексте личного языкового и неязыкового опыта» [2].

Подобная интерпретация, как, в целом, и вся ментальная деятельность человека – от обработки наличного опыта до принятия решений, зиждется на универсальном механизме бесконечной категоризации посредством аналогии. Благодаря аналогии, человек способен выявлять сходства и переходить от них к новому, еще не познанному. В широком смысле аналогия трактуется как когнитивный механизм оперирования ментальными конструктами, основанный на сходстве / подобии вычленяемых признаков:“Analogy is a special kind of similarity” [6, с. 117].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Д. Хофстадтер и Э. Сандер, говоря об аналогии как основе когниции, отмечают, что именно аналогия позволяет соединить возникающую ситуацию с другими, прошлыми, ситуациями, закодированными и хранящимися в памяти человека, а значит, позволяет использовать предыдущий опыт, чтобы ориентироваться в настоящем. Именно аналогия запускает непрекращающуюся когнитивную деятельность, которая позволяет человеку создавать мысленные репрезентации ситуаций, в которых он находится. Более того, никакая мысль не может быть сформирована без влияния прошлого, или, точнее, человек мыслит только благодаря аналогиям, связывающим его настоящее с его прошлым [5, с. 20] .

Изначально перенос по аналогии базируется на асимметрии объема знаний, лежащих в основе ментальных репрезентаций. Один из аналогов, выступающих в качестве «источника или опоры» (“source” or “base”) более знаком мыслящему субъекту, чем второй аналог, определяемый как «цель» (“target”) [6, с. 117]. Данная асимметрия способствует порождению логического следствия относительного второго компонента аналогии.

Действительно, аналогичность мышления позволяет человеку оперировать уже знакомыми категориями, которые извлекаются из области упорядоченного опыта и используются в качестве когнитивных опор, чтобы выстроить новый порядок из потока воспринимаемой информации.

Выбор когнитивной опоры происходит на основании сходства с новым фрагментом действительности. Однако, как справедливо отмечают Т. М. Матвеева и К. О. Гордеева, связь опоры и интерпретируемой новой сущности субъективна, так как «ориентир «выхвачен» сознанием субъекта познания в определенных условиях и в его основе лежит общекультурный и индивидуальный опыт» [3, с. 12].

При этом следует понимать, что аналогии всегда предшествует операция сравнения двух объектов со стороны мыслящего субъекта, что позволяет выявить сходство и различие между ними. Таким образом, аналогия базируется на способности человеческого мышления фиксировать сходство в различии, т.к. для аналогии требуется «не любое совпадение, а сходство в существенных признаках при несущественности различий, которое служит основой для уподобления двух материальных или идеальных объектов» [1, с 110].

Аналогия лежит в основе языковой интерпретации. Языковая интерпретация предполагает оперирование когнитивными структурами, стоящими за языковыми единицами, на основе когнитивных процедур сравнения, абстрагирования и расширенного ассоциирования, составляющих суть образования аналогий. Данные процессы протекают в сознании человека, и с помощью них он воссоздаёт структуру фрагмента мира, фиксируя ее через языковую номинацию. Субъективные результаты подобной интерпретации систематизированного знания отражаются в языке. Аналогия используется не только продуцентом, но и реципиентом, например, при декодировании смыслов языковых единиц вторичной номинации.

Можно сказать, что аналогия обеспечивает связь между языковой и концептуальной картиной мира. Аналогию можно проследить на всех уровнях языка [4, с. 46]. С одной стороны, она выступает как инструмент системности в языке: обеспечивает воспроизводимость образцов, процесс деривации и распознавание смысла через форму.

С другой стороны, аналогия выступает в качестве базиса для порождения индивидуально-авторских смыслов, креативно-продуктивного начала в языковых номинациях. В этом смысле аналогия отражает

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

динамику человеческого познания и раскрывает потенциал человеческого мышления в лингвокреативности. Будучи опорой для порождения новых смыслов, аналогия облегчает акт создания новой языковой единицы, а также ее дальнейшее распознавание и запоминание реципиентами заданной языковой общности.

Роль аналогии как когнитивного механизма, запускающего лингвокреативную деятельность, можно проследить на примере английский неологизмов последних лет, отражающих языковое осмысление острых социальных ситуаций в мире. В данном случае аналогия предполагает реализацию нескольких когнитивных процедур, связанных с оперированием ментальными конструктами посредством переноса релевантного знания в новые формальные и смысловые структуры.

Во-первых, при создании неологизмов в качестве опоры мыслящий субъект может использовать хорошо узнаваемую и часто воспроизводимую в языковой общности форму с четко определенным содержанием. Затем данная форма проходит процедуру аналитического расщепления, при котором один из элементов подвергается генерализации, превращаясь на уровне языкового знака в продуктивную морфему. Генерализированная морфема начинает выступать как ведущий репрезентант подобных элементов смыслового содержания в «старых» и вновь созданных языковых единицах. Новая единица легко дешифруется реципиентами по аналогии с формой и содержанием опоры. Например, очевидно, что *Covexit* (the strategy deployed by governments to ease restrictions brought about by COVID-19 [7]) легко распознается реципиентом по аналогии с Brexit и Mexit.

Кроме того, перенос по схожести формы может предполагать процедуру квантификации опоры. Например, в неологизме COVID-38 (a person who has been unlucky enough to contract the COVID-19 virus twice [7]) цифра 19 удваивается для обозначения повторяющейся ситуации. За счет этого создается юмористический эффект, смягчающий серьезность восприятия происходящего.

Во-вторых, в качестве когнитивной опоры может выступать субъективное представление о предмете / человеке, чьи доминантные характеристики переносятся на воспринимаемую ситуацию и закрепляются в ее номинации. Перенос схожих характеристик и их проекция на воспринимаемую ситуацию становится возможным за счет процедуры типификации – вычленения нескольких схожих характеристик в опоре и их перенос на интерпретируемую ситуацию.

Неологизм *Trump Flu / trumpflu* (the name of the fully contracted illness brought on by coronavirus COVID-19. Since the disease is most deadly to the old, fat, and unwell, D. Trump easily fits into the vulnerable demographic [7]) базируется на субъективном образе бывшего президента США как типизированном представителе уязвимой группы населения – старом, полном, нездоровом человеке. Кроме того, в данной номинации на первый план выдвигается оценочная категоризация некомпетентного поведения Д. Трампа, приведшего к быстрому распространению инфекции.

Процедура типификации часто сопровождается референцией по временным и локальным характеристикам. Например, в неологизме *Boomer Flu* (the fully contracted flu illness brought on by exposure to coronavirus COVID-19 [7]) актуализируется указание на возраст людей из группы риска через отсыл ко времени рождения поколения бумеров. В неологизме *Maralagovirus* (a common name for COVID-19 or Coronavirus [7]) имеется указание на образ Д. Трампа через название его резиденции во Флориде. Данные неологизмы основаны на негативном восприятии образа Д. Трампа как беспомощном представителе поколения бумеров и жертве собственной политики по отношению к пандемии коронавируса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В-третьих, аналогия может реализовываться посредством процедуры расширенного ассоциирования, которая предполагает перенос подобных элементов смысла из разных когнитивных опор в одну общую когнитивную проекцию. Например, в неологизме *Corohara* (short for “coronavirus harassment”) вторая часть, с одной стороны, актуализирует смысл, заложенный в концепте “harassment”, – преследование, притеснение людей (в частности, тех, кто кашляет в общественных местах); с другой стороны, отсылает к японскому концепту «хара». «Хара» в японском языке описывает жизненно важный центр в области живота, который определяет физические, умственные, эмоциональные способности человека и является сосредоточением его духовных и физических сил. «Хара» актуализирует ассоциации со знакомым «харакири», что переносится на интерпретацию *Corohara* в виде негативных коннотаций.

В-четвертых, механизм аналогии предполагает обращение к процедуре абстрагирования, что результируется в создании идеализированного объекта. Свойства идеализированного объекта при переносе по аналогии всегда узнаваемы в новых единицах за счет ассоциативных связей с фоновыми знаниями реципиентов. Например, неологизм *space marshal* (человек, чья работа заключается в том, чтобы следить за соблюдением правил физического дистанцирования в общественных местах) построен на переносе по аналогии с использованием абстрагирования: в сознании субъекта в образе главного героя известной компьютерной игры *Space Marshal* отсекаются все нерелевантные характеристики, а фокус внимания сосредоточивается на главной – выполняемой функции по поиску нарушителей закона, с последующим переносом на новую ситуацию.

Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что аналогия обусловлена самой сущностью бытийной организации мира, природой отношений между объектами реальной действительности. Познавательное движение мысли, направляясь от знакомого к незнакомому, благодаря выделяемым сходствам, позволяет прийти к оригинальным языковым решениям.

Список источников

1. Азначеева Е. Н. Аналогия как средство речевого воздействия в публицистическом дискурсе // Аналоговые процессы в лингвокреативной деятельности личности: коллектив. моногр. Челябинск, 2017. С. 109-140.

2. Болдырев Н. Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. №4. С. 10-20.

3. Матвеева Т. М., Гордеева К. О. Номинативный потенциал структурно-семантической аналогии в профессиональной коммуникации // Аналоговые процессы в лингвокреативной деятельности личности: коллектив. моногр. Челябинск, 2017. С. 5-52.

4. Кубрякова Е. С. Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М., 1987. С. 43-51.

5. Hofstadter D., Sander E. Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking. New York: Basic Books, 2013. 578 p.

6. Holyoak K. J. Analogy // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning / edited by Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison. New York: Cambridge University Press, 2005. Pp. 117- 137.

7. Urban Dictionary. https://www.urbandictionary.com.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

THE ROLE OF ANALOGY AS A COGNITIVE MECHANISM IN LINGUISTIC INTERPRETATION

Isaeva Irina Petrovna,

Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

*Abstract:*The article deals with analogy as a fundamental mechanism of human cognitive activity. The author believes that the cognitive mechanism of analogy underlies the processes of conceptualization and categorization of the world in language. Analyzing the linguistic material (English neologisms), the author singles out main cognitive transfer procedures forming the basisof analogy, which underlie the mental representation of the world and its linguistic interpretation.

*Key words:*analogy, cognitive mechanism, linguistic interpretation.

References:

1. Aznacheeva E. N. Analogiia kak sredstvo rechevogo vozdeistviia v publitsisticheskom diskurse // Analogovye protsessy v lingvokreativnoi deiatel'nosti lichnosti: kollektiv. monogr. Cheliabinsk, 2017. S. 109-140.

2. Boldyrev N. N. Kognitivnye skhemy iazykovoi interpretatsii // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2016. №4. S. 10-20.

3. Matveeva T. M., Gordeeva K. O. Nominativnyi potentsial strukturno-semanticheskoi analogii v professional'noi kommunikatsii // Analogovye protsessy v lingvokreativnoi deiatel'nosti lichnosti: kollektiv. monogr. Cheliabinsk, 2017. S. 5-52.

4. Kubriakova E. S. Razmyshleniia ob analogii // Sushchnost', razvitie i funktsii iazyka. M., 1987. S. 43-51.

5. Hofstadter D., Sander E. Surfaces and Essences. Analogy as the Fuel and Fire of Thinking. New York: Basic Books, 2013. 578 p.

6. Holyoak K. J. Analogy // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning / edited by Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison. New York: Cambridge University Press, 2005. Pp. 117- 137.

7. Urban Dictionary. https://www.urbandictionary.com.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-25

Карпенко Сергей Юрьевич,

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КИТАЙСКО-РУССКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ (НА ПРИМЕРЕ СИНО-РУССКИХ ИДИОЛЕКТОВ ПРИМОРСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлено исследование современных форм китайско-русского контактного языка – сино-русских идиолектов, возникших в результате активного русско-китайского взаимодействия на территории Приморского края с начала 90-х годов XX века.

Материалом исследования служат языковые данные, полученные в результате полевого исследования сино-русских идиолектов, проводимого на территории Приморского края с 2017 года по настоящее время. Предварительный анализ полученных языковых данных показывает широкую вариативность исследуемых идиолектов на разных языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом), что не позволяет считать их «русско-китайским пиджином» – общепринятым термином, существующим в лингвистической литературе.

Ключевые слова: китайско-русский контактный язык; сино-русские идиолекты; русско-китайский пиджин; полевое исследование сино-русских идиолектов

В данной статье описываются особенности проведения полевого исследования современного контактного языка, возникшего на территории Приморского края с середины 90-х годов в результате активного русско-китайского взаимодействия.

Целью исследования является документирование и описание современного контактного языка, образовавшегося в результате интенсивного русско-китайского взаимодействия на территории Приморского края РФ.

Актуальность проведения исследования обусловлена тем, что в результате взаимодействия двух совершенно разных по строю языков возникает уникальный контактный язык. Как известно, русский язык является флективным языком со свободным порядком слов и очень развитой системой согласования грамматических форм, в то время как в китайском языке отсутствуют флексии и используется фиксированный порядок слов.

Китайско-русские контактные языки неоднократно рассматривались в научной литературе. В работе Н. В. Гурьян подробно описываются старые и новые китайско-русские языки [1]: «кяхтинский язык» (маймачинское наречие), «дальневосточный вариант», использовавшийся в Приморском крае и полностью вышедший из употребления к 1960-м гг.; «харбинский русско-китайский пиджин», используемый до 1950-х годов в Харбине; «сибирский пиджин» – термин, предложенный Е. В. Перехвальской [2], [3]. Большинство исследователей, рассматривая русско-китайский контактный язык использовали термин «русско-китайский пиджин», хотя используются и другие термины, например, дальневосточный «русско-китайский диалект» [4]. В одной из своих работ К. С. Федорова [5], которая проводила одно из последних полевых исследований по русско-китайскому пиджину в Забайкальском крае России и китайском городе Маньчжурия, также использовала термин «язык челноков», сравнивая

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

старые языковые данные старого «русско-китайского пиджина», существовавшего до 1930-х годов с собственными языковыми данными по новому «русско-китайскому пиджину», собранными в ходе собственной полевой экспедиции в 2008-2010 годах.

Следует подчеркнуть, что китайско-русский контактный язык, используемый на территории Приморского края с 90-х годов, ранее не становился объектом исследования в научной литературе. В 2016 году началось полевое исследование китайско-русского контактного языка, в котором участвует творческий научный коллектив преподавателей ДВФУ Департамента образовательных технологий в русской и зарубежной филологии под руководством доцента Н. В. Гурьян. В состав коллектива также входит старший преподаватель А. И. Кравчук и автор данных тезисов. Идея проекта принадлежит известному американскому лингвисту Зигмунту Фрайзингеру, профессору Департамента лингвистики Университета Колорадо в городе Боулдер (США), который осуществляет общее руководство проекта по описанию сино-русских идиолектов.

Реализация проекта осуществляется коллективом в несколько этапов. На первом этапе реализации проекта вышеуказанный творческий научный коллектив, выиграв внутренний грант ДВФУ в декабре 2016 года, осуществил первый сбор аудиозаписей на территории Приморского края (в основном в г.Уссурийске). В 2017 и 2018 году благодаря поддержке Школы Педагогики ДВФУ состоялись 2 визита профессора З. Фрайзингера в ДВФУ в рамках программы “Visiting Professor”, в ходе которых он провёл серию мастер-классов по проведению полевого исследования на основе собранного языкового материала. Начиная с 2020 года исследование проводится при финансовой поддержке РФФИ в рамках действующего научного проекта № 20–012–00264 «Документирование сино-русских идиолектов».

Научная новизна исследования состоит в том, что в отличии от ранее проводимых исследований, где используется термин «русско-китайский пиджин», по отношению к изучаемому контактному языку применяется термин «сино-русские идиолекты», то есть, китайско-русские контактные языки, используемые китайскими иммигрантами в общении с носителями русского языка.

Термин пиджин не может быть применён в отношении таких возникающих языков по ряду причин. Во-первых, китайские иммигранты используют возникающие языки только в общении с русскими носителями языка. Во-вторых, возникающие китайско-русские идиолекты идиолекты не используются китайцами в общении друг с другом и не передаются от поколения к поколению. Кроме того, общаясь с китайцами, носители русского языка используют только родной русский язык [6].

Собранные научным коллективом аудиозаписи принципиально отличаются от языковых данных, собранных в результате подобных проводимых полевых исследований Большинство примеров языковых данных ранее проведённых исследований, используемых в научной литературе, включают в себя фрагменты диалогов между китайскими продавцами и русскоязычными покупателями. Тематика таких разговоров ограничена сферой торговли и в основном связана с покупкой и продажей, выбором определённых товаров и услуг.

Собранные в ходе данного полевого исследования аудиозаписи представляют собой нарративы (рассказы) китайцев о себе, жизни и работе в России, традициях (например, как отмечают Новый Год в Китае, России).

В 2020 и в 2021 году творческому коллективу удалось апробировать методику сбора нарративов, предложенную американским лингвистом У. Чейфом «История о грушах». (‘Pear stories’). В ходе использования этой методики информантам предлагалось просмотреть короткометражный экспериментальный фильм без слов (но содержащий небольшие звуковые эффекты), снятый У. Чейфом

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

специально для описания языков. После просмотра всем информантам необходимо было спонтанно рассказать то, что они увидели в фильме.

В качестве информантов выступают китайцы, говорящие на изучаемом контактном китайско-русском языке, которые живут и работают на территории Приморского края в разных сферах (торговли, сельском хозяйстве) от 5 до 20 лет на момент записи нарративов. Главным обязательным критерием отбора информантов является отсутствие формального обучения русскому языку. Это означает, что все информанты в независимости от срока использования китайско-русского языка были вынуждены осваивать этот смешанный контактный язык в естественной коммуникации с носителями русского языка, а также в ходе своей профессиональной деятельности.

Следующим этапом проведения исследования является обработка собранных аудиозаписей, на котором была использована компьютерная программа Praat, международный фонетический алфавит (IPA), Лейпцигская система глоссировки текстов. Все высказывания информантов были также переведены на английский язык, что позволило коллективу использовать полученные языковые данные при публикации в рецензируемом журнале базы Скопус, а также коллективных монографиях на английском языке [6], [7], [8].

Ниже приводятся начальные фрагменты документирования «Истории груш», рассказанной информантами (Дианой и Славой – настоящие имена информантов изменены). Приведённая нумерация примеров совпадает с оригинальной нумерацией в собранных нарративах [7]. В первой строке фиксируются оригинальные записанные высказывания с помощью международного фонетического алфавита (IPA), во второй даётся глоссировка для каждого слова отдельно, а в третьей строке даётся перевод на английский язык, максимально приближенный к оригинальному тексту информанта:

Слава

(1) *vɔt* *k'i'nɔɔ* *'bɨla* *'starɨj//*

PRS movie:NOM be:SG:PST old

'That was an old movie.'

(2) *əu* *sat* *sabi'raju//* *'gruʃɨ//*

eh garden gather:PL pears:PL

'Eh…garden. [They] pick up pears.'

Диана

(2) *vɔt/* *mu'ʃʧina/* *vɨ'raʃʧivɨisə* *'kluʃa* *s*

PRS man grow:3SG:PRES:REFL pear:NOM PREP:from

v'es'nɔj//

spring:INS

'There is a man who has been growing pears since spring.'

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

На следующем этапе исследования проводится анализ собранных языковых данных, а также составление онлайн-словарей как для каждого отдельного информанта, так и общего словаря для всех информантов.

Проведенный анализ полученных языковых данных позволяет судить о большой вариативности рассматриваемых идиолектов на разных языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом), что подробно проиллюстрировано в опубликованных научных работах.

На основе полученных данных коллектив сделал предварительные выводы о том, что возникший китайско-русский контактный язык на территории Приморского края необходимо рассматривать как совокупность идиолектов, поскольку каждый информант, не имея формального обучения, создаёт свой собственный вариант контактного китайско-русского языка, так как он общается на нём только с носителями русского языка и не пользуется им в общении с членами своей семьи и другими китайскими иммигрантами. Ключевым отличием данного научного проекта от ранее проведённых исследований по контактному китайско-русскому языку является выбранный подход, который заключается в том, что рассматриваемые сино-русские идиолекты изучаются и анализируются так, как они зафиксированы в ходе полевого исследования и не сравниваются ни с русским языком, ни с китайским языком.

Список источников

1. Гурьян Н. В. Изучение современных китайско-русских контактных языков: некоторые особенности сино-русских идиолектов Приморского края // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Выпуск 1. С. 154-161.

2. Перехвальская Е. В. Русские пиджины. СПб.: Алетейя, 2008. 364 с.

3. Перехвальская Е. В. Сибирский русский пиджин: вчера и сегодня // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2008. № 4 (53). С. 147-164.

4. Шпринцин А. Г. О русско-китайском диалекте на Дальнем Востоке // Страны и народы Востока. М.: Наука, 1968. Вып. VI. Страны и народы бассейна Тихого океана. С. 86-100.

5. Fedorova K. Language contacts on the Russian-Chinese border: the ‘second birth’ of Russian-Chinese trade pidgin. In: Perpetual motion? Transformation and transition in Central, Eastern Europe and Russia. Eds. Bhambry, T., Griffin, C., Hjelm, T. and Voronina, O. (School of Slavonic and East European Studies, UCL: London, UK), 2011. Pp. 72-84.

6. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Language Contact: Sino-Russian // The Handbook

7. of Language Contact. Second Edition / ed. by R. Hickey. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2020. Pp. 689-715.

8. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Language formation by adults: The case of Sino-Russian idiolects. Leiden and Boston: Brill, 2021. 358 p.

9. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Emerging phonology under language contact: The case of Sino-Russian idiolects // Journal of Language Contact. 2021. Volume 14, No. 14:2. Pp. 263-302.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

THE FEATURES OF CARRYING OUT A FIELD STUDY OF MODERN CHINESE-RUSSIAN LANGUAGE CONTACTS (ON THE EXAMPLE OF SINO-RUSSIAN IDIOLECTS IN PRIMORSKY TERRITORY)

Karpenko Sergei Yur'evich

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Abstract: The report will present a study of modern forms of Sino-Russian contact languages – Sino-Russian idiolects, which arose as a result of active Russian-Chinese interaction on the territory of Primorsky Krai since the early 90s of the twentieth century.

The material of the study is the linguistic data obtained as a result of a field study conducted on the territory of Primorsky Krai from 2017 till present.

A preliminary analysis of the obtained linguistic data shows a variety of the studied idiolects at different language levels (phonetic, lexical, grammatical and syntactic), which does not allow to define them as "Russian-Chinese pidgin", a generally accepted term in linguistic literature.

Key words: Chinese-Russian contact language; Sino-Russian idiolects; Russian-Chinese pidgin; field study of Sino-Russian idiolects.

References:

1. Gur'ian N. V. Izuchenie sovremennykh kitaisko-russkikh kontaktnykh iazykov: nekotorye osobennosti sino-russkikh idiolektov Primorskogo kraia // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. Tom 14. Vypusk 1. S. 154-161.

2. Perekhval'skaia E. V. Russkie pidzhiny. SPb.: Aleteiia, 2008. 364 s.

3. Perekhval'skaia E. V. Sibirskii russkii pidzhin: vchera i segodnia // Vestnik Rossiiskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. 2008. № 4 (53). S. 147-164.

4. Shprintsin A. G. O russko-kitaiskom dialekte na Dal'nem Vostoke // Strany i narody Vostoka. M.: Nauka, 1968. Vyp. VI. Strany i narody basseina Tikhogo okeana. S. 86-100.

5. Fedorova K. Language contacts on the Russian-Chinese border: the ‘second birth’ of Russian-Chinese trade pidgin. In: Perpetual motion? Transformation and transition in Central, Eastern Europe and Russia. Eds. Bhambry, T., Griffin, C., Hjelm, T. and Voronina, O. (School of Slavonic and East European Studies, UCL: London, UK), 2011. Pp. 72-84.

6. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Language Contact: Sino-Russian // The Handbook

of Language Contact. Second Edition / ed. by R. Hickey. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2020. Pp. 689-715.

7. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Language formation by adults: The case of Sino-Russian idiolects. Leiden and Boston: Brill, 2021. 358 p.

8. Frajzyngier Z., Gurian N., Karpenko S. Emerging phonology under language contact: The case of Sino-Russian idiolects // Journal of Language Contact. 2021. Volume 14, No. 14:2. Pp. 263-302.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Кафтанджиев Христо,

Софийский университет, Болгария

СЕМИОТИЧЕСКИЕ ПЕРЕВОДЫ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ КУЛЬТУРНЫМИ ФЕНОМЕНАМИ И ЗНАКОВЫМИ СИСТЕМАМИ

Скрипт выступления на конференции «Язык: мультидисциплинарность научного знания», 15 апреля 2022 года, Лингвистический институт, Алтайский государственный педагогический университет.

Перевод означает не только передачу вербальных текстов с одного языка на другой. Это также переход от одной знаковой системы к другой. Например, перевод вербального текста в музыку, вербальных текстов в изображения и т.д. Это так называемый семиотический перевод.

Перевод также означает переход от одного культурного кода к другому. Например, от капиталистических кодов к социалистическим, от патриархальных кодов к феминистским и т.д.

Перевод не означает точное буквальное воспроизведение оригинального текста. Перевод также означает и более свободную интерпретацию исходных текстов. Перевод зависит и от его расположения на континууме «строгость-свобода».

Мы создаем подобные семиотические и межкультурные переводы – интерпретации, используя разные понятия. Одним из самых важных в данном случае является «интертекстуальность». Обратимся к примерам.

Интертекстуальные переводы в искусство как ремейк (рис. 1):



Рис. 1. Э. Мане, «Завтрак на траве» и его ремейк, выполненный П. Пикассо

Интертекстуальность в искусстве как эротизированный ремейк (рис. 2):



Рис. 2. Ремейк «Венеры с зеркалом» Диего Веласкеса

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Интертекстуальные переводы в искусстве одновременно как ремейк и как пародии (рис. 3):



Рис. 3. Пародия на «Афинскую школу» Рафаэля Санти

Интертекстуальные переводческие интерпретации в рекламе на основе известных картин, скульптур, плакатов, фотографий, фильмов и т.д. (рис. 4, рис. 5):



Рис. 4. Использование в рекламе сюжета фрески «Сотворение Адама» Микеланджело



Рис. 5. Пародия на картину Кузьмы Петрова-Водкина «Купание красного коня»

Интертекстуальные переводческие интерпретации в социальных целях (рис. 6):



Рис. 6. Ремейк на фото рекламной кампании *Louis Vuitton*

Интертекстуальные переводческие интерпретации на основе различных фильмов (рис. 7):

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022



Рис. 7. Отсылка в рекламе на фильм *Kill Bill* (2003)

Интертекстуальные переводческие интерпретации на основе религиозной архитектуры (рис. 8):



Рис. 8. Витражи и эмбиента

Интертекстуальные переводческие интерпретации на основе идеологических кодов (рис. 9):



Рис. 9. «Искушение Святого Антония» С. Дали

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Интертекстуальные переводческие интерпретации на основе одновременных заимствований из двух разных культур – элементы синтаксиса (рис. 10):



Рис. 10. Ремейк картины «Свобода, ведущая народ» Э. Делакруа

Также различают футбольные маркетинговые коммуникации на основе настенной барочной живописи (в качестве примера приведен переозвученный отрывок из фильма «Властелин колец»).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’38

Кобенко Юрий Викторович,

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР КАК МАКРОДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. В статье критически осмысляется постструктуралистский опыт филологических исследований, приводятся доводы в пользу аппаратных ограничений языкознания, обозначаются возможности дальнейшего поиска, обосновывается значимость функционального репертуара как макродисциплинарного объекта лингвистики.

Ключевые слова: функциональный репертуар, система языка, речевая комбинаторика, стилистика, макродисциплинарность.

Парадигма постструктурализма, монополизировавшего современное языкознание, укрупняется, как известно, по мере расширения объекта изучения в любом понравившемся направлении. Если раньше в центре внимания лингвистов находился исключительно сам язык, что служило отправной точкой почти вековой и ожесточённой критики системно-структурного языкознания, то современники-постструктуралисты не пожелали мириться с солитарной самодостаточностью системы языка, которую, по счастливой случайности, никто из пользователей и теоретиков никогда не видел, и предпочли языку не только самого говорящего, но и его мыслетворчество, социальное поле, происхождение, духовность и т.п. – словом, всё то, что, в лучшем случае, составляет проксимальную область языкового бытия или же вовсе не имеет к языку никакого отношения.

Строгая фиксация на системе в вопросах изучения языка, унаследованная от франкофонов, которые по-прежнему выступают законодателями языковых мод, так сказать, на бравурно-гасконский манер (ср. труд Л. Бине [1]), декларируется как атавизм или, в лучшем случае пережиток, эволюционно обеспечивший лишь атомизацию языковой материи, а ныне подлежащий обязательному списанию в утиль, несмотря на то, что устройство языковой системы непонятно сегодня каждому второму лингвисту. Навязчивые убеждения постструктуралистов в необходимости укрупнения объекта языкознания то перед неотвратимостью накопления так называемых «больших данных», то по факту очередного мироточения иконы антропоцентризма как неверно истолкованной цели искусственного отбора [3, с. 37], то в силу необходимости защиты очередной диссертации по ранее неизвестному «концепту», «дискурсу» или «фрейму» (в «языковом сознании»), достаточно далеки от суровой научной реальности. Действительное же положение дел таково, что с отходом от структурно-системного полюса лингвистика не только полностью исчерпала свой фактический потенциал, но и приобрела немыслимое количество разнородных конгломератов (примесей), которые придали ей стойкий привкус наукообразной религии [5, с. 19].

В условиях коллективного отказа от облигаторной процедуры доказательства открывшийся простор для любых литературно-художественных вариаций на тему языка больше не обязывает научный мир считаться с языкознанием как с наукой. Проблема усугубляется тем, что более чем за тридцать лет безраздельного господства постструктурализма в России и на постсоветском пространстве фактический (не воображаемый) прирост научных данных в языкознании был обеспечен

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

преимущественно за счёт таких сопредельных наук естественно-научного цикла, как антропология, нейрофизиология, палеоневрология, биология, социология, кибернетика и т.п. Успехи же такой «многообещающей» дисциплины, «неисчерпаемый потенциал» которой не устают воспевать постструктуралисты, как психолингвистика, – хотя бы для понимания когнитивных способностей человека – весьма красноречиво проиллюстрированы С. В. Савельевым: «Индивидуальный морфогенез мозга в развитии когнитивных способностей представляет собой наиболее сложный аспект проблемы. Они могут быть глубоко понятны только при наличии детальных знаний о происхождении и принципах организации видоспецифических когнитивных процессов. Поскольку таких знаний нет, объективный анализ индивидуальных когнитивных способностей невозможен. К счастью, человечества, перечисленные проблемы когнитивных характеристик гоминид изучаются психолингвистическими способами, а значит ещё долго будут неизвестны.» [4, с. 172–173]. К счастью же структуралистов, в новой номенклатуре специальностей научных работников ВАК так называемые «когнитивные науки» отделены от филологических и отнесены к междисциплинарным.

Драматическая потеря языкознанием статуса науки пока выражается лишь в унизительном отношении к лингвистам как лирикам или звездочётам, однако грозит перерасти и в официальное клеймение его как лженауки, если пассионарная химера постструктурализма не будет обуздана. И сделать это можно лишь, понимая реальный потенциал науки о языке и честно признавая её возможности (без преувеличения достоинств с целью получения грантов, учёных степеней и званий), т.е. практикуя разумный редукционизм (ведь даже такая наука, как физика, признаёт свои ограничения [6, с. 10]). В этой связи ставшая притчей во языцех (на открытии любых лингвистических конференций) апологетика укрупнения объекта исследования сегодняшнему языкознанию скорее противопоказана. Не способствует поднятию настроения и давно известный в научном мире факт, что ни язык, ни даже мозг не требуются для продолжения эволюции нашего вида [8].

Существует два возможных выхода лингвистики из данного затруднительного положения: во-первых, сотрудничать с представителями естественно-научного сектора, признавая собственную несамостоятельность в вопросах социальной, эволюционной и интракорпоральной бытности языка, или же, во-вторых, безжалостно отсечь конгломераты, обозначив потенциальные области прироста новых научных данных: неология, заимствование, лексикография, история языка, интерлингвистика (искусственные языки), ареальная и социальная лингвистика, функциональная стилистика и т.п.

Первая возможность связана с разрешением давнего и до сих пор не утихающего спора о дисциплинарной принадлежности языкознания, которое относится эволюционистами к естественным, а гуманитариями – к социо-гуманитарным наукам. К сожалению, естественное (анималистическое) происхождение языка, как и необходимость его широкого (не гуманитарно-антропоцентрического) понимания (язык есть внутри любой популяции), не оставляет вторым никакого шанса и, наоборот, может способствовать скорейшему очищению аппарата лингвистики от избыточных постструктуралистских примесей, а значит междисциплинарное взаимодействие с естественно-научным сектором неизбежно. В то время как аппарат отечественной лингвистики прирастал новыми «ментальными единицами», зарубежные специалисты издали изрядное количество литературы по языкам животных. Сегодня, например, известно, что функциональный репертуар касаток достигает 2 000 позывных [13], у дельфинов есть имена и весьма разнообразный инвентарь звуковых иероглифов [7], карликовые шимпанзе бонобо способны понимать и различать до 3 000 слов [12] (для сравнения: Basic English Ч. Огдена состоит из 850, а Globish Ж.-П. Нерьера – из 1 500 слов). Таким образом, считать, что язык есть только у человека или для человека – всего лишь одно из проявлений видового шовинизма, апогеем которого является токсичный антропоцентризм как убеждённость в собственной исключительности, весьма характерная для эволюции представителей нашего вида [9, с. 28]. Что же касается второго пути, то уместно высказать сомнения относительно способности и готовности

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

многих языковедов к «самоочищению»: среда стремится себя законсервировать, но не излечить, это закон эволюции, поэтому второй путь маловероятен, хотя и не исключён.

Мультидисциплинарность представляется скорее признаком самого языка, который может выступать объектом изучения различных дисциплин: зоологии, антропологии, логики, информатики, психиатрии и т.д. Собственно, и сам человек является мультидисциплинарным объектом, как и его шовинистические взгляды на собственную природу. Междисциплинарность, напротив, упирается в вопросы границ (лимологии), заданные аппаратными и эпистемологическими ограничениями, и подаётся зачастую предельно конъюнктурно: «Давайте изучать морфологию млекопитающих и английского языка!» Именно поэтому границы между научными дисциплинами важны и нужны, к тому же они имеют иерархическую зависимость, отражающую структуру научного знания. Макроструктура, безусловно, ономасиологическая (в виде предметно-понятийных полей), как в языке, а микроструктура, как и в любой понятийной системе, – гипо-гиперонимическая (частное подчиняется общему). Семасиология как искусственный принцип организации терминосистем касается тезаурусов, словарей и справочников. Сама же иерархическая зависимость выглядит следующим образом:

физика	теория абиогенеза А. И. Опарина
↓	↓
химия	теория эволюции Дарвина–Уоллеса
↓	↓
биология	вирусная теория задатков Р. Земона
↓	↓
социология	теория гена и мема Р. Докинза
↓	↓
логика	теория гениальности С. В. Савельева
↓	↓
языкознание	теория языка Соссюра–Балли
↓	↓
кибернетика	средовая теория Э. Сепира
и т.д.	и т.д.

Понимание своего места и роли в общей знаниевой картине науки является залогом успешного развития дисциплины. Отказ от структуры неизбежно порождает конъюнктуру, но не систему знаний. Формула системы такова:

$$L\,(\text{система}) = A\,(\text{множество}) + S\,(\text{структура}).$$

Самовольное укрупнение системы без фактов и их структурирования – вот маяк постструктурализма и гибель лингвистики, которую следует всеми силами предотвратить.

В самом же языкознании существует понятие макродисциплинарности, которая обеспечивается парадигмальными объектами изучения и, следовательно, дисциплинами. Одним из таких объектов выступает упоминавшийся ранее *функциональный репертуар*, изучаемый макродисциплиной стилистикой, а также лексикологией, прагматикой, грамматикой, фонологией, риторикой, матерью стилистики, и т.п. Он понимается как совокупность выразительных средств коллективного или индивидуального пользования, образующихся из речевых комбинаций элементов словарных множеств (элемент А в вышеприведённой формуле) для реализации выразительной функции языка, полагаемой К. Поппером самой древней [10, с. 342] и роднящей языки всех живых существ на земном шаре:

$$f = A_1 \,?\, A_2,$$

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

где f – функция, n – элемент ограниченного словарного множества, – математический знак объединения). Таким образом, функциональная сторона речи немыслима без понимания системы, однако она значительно больше её, так как комбинации количественно превосходят число инвентарных единиц, из которых они созданы (к примеру, нот всего 7, а песен – бесчисленное множество), к тому же неверно ограничивать функциональный репертуар только словами (ср. расхожее обозначение «словарный запас»), к нему относятся и жанры, и стили и даже звуки (как у касаток и дельфинов). Собственно, он и есть та самая «слепая зона» (нем. *Grauzone*), которая и породила невероятное множество конъюнктурных течений и способов интерпретации функциональной стороны языка, однако у неё есть одно завидное преимущество перед системой: если система языка виртуальна, то функциональный репертуар реален, его комбинаторные единицы можно услышать, повторить и записать.

Структурная разница между системой и функциональным репертуаром очевидна: первая образуется из множеств тематически упорядоченных элементов, а второй – из способов их комбинирования в речи. И хотя непрерывное взаимодействие исключает проведение непреодолимой границы между этими сторонами языка, лимологически их интерпретация в логике антиномии «композиция vs. комбинация» довольно точна. Суть взаимодействия системного и функционального полюсов – поддержание коммуникативной пригодности языка: элементы словарных множеств отбираются для производства новых комбинаций, а полученные средства упорядочиваются в системе ономасиологически (по темам). Отбор осуществляется при помощи правил (приёмов) речевого комбинирования. Неверно полагать, что данные правила (приёмы) бывают только грамматическими: они относятся и к фонетике, и прагматике, и к риторике. В последней они обозначаются способами и принципами комбинирования. Чем больше образуется новых выразительных возможностей, тем «живее» и востребованнее язык. Следовательно, функциональный репертуар выступает *динамичным* панданом (фр. *pendant* – обратная сторона, маятник) *статичной* словарной системы, с которой они уравновешивают друг друга, образуя диалектическое единство противоположностей (рис. 1). Взаимодействие между системой и функцией языка можно также охарактеризовать как *отношение абстрактного и конкретного*, общего и частного, диахронии и синхронии. Системный полюс выступает экраном интралингвистических (собственно языковых) процессов, а функциональный – экстралингвистических (социально обусловленных).

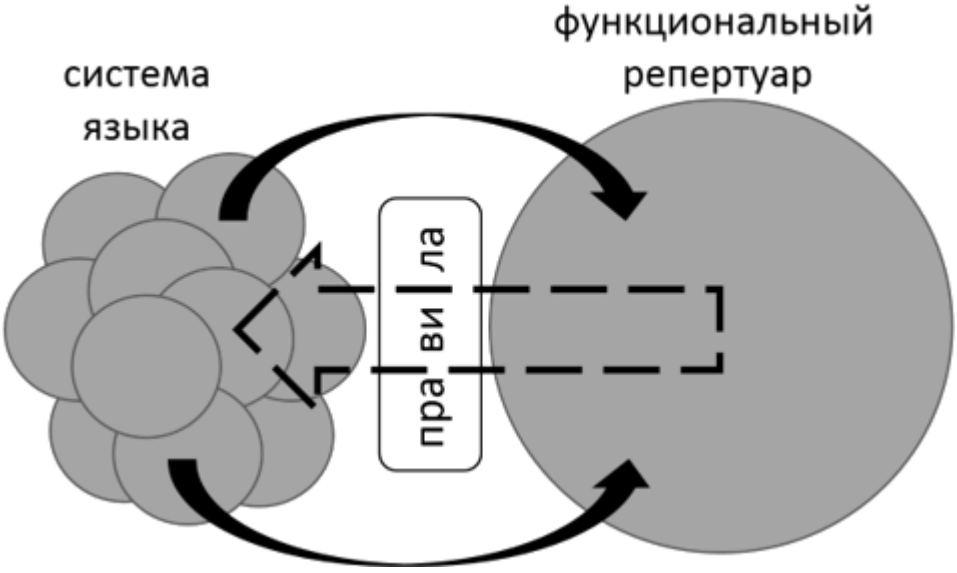


Рис. 1. Взаимодействие системного и функционального полюсов языка

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

Будучи объектом экстралингвистического уровня языка, функциональный репертуар существует в разнообразных формах. С точки зрения принадлежности к социуму, выделяют коллективный и индивидуальный репертуар. В первом случае принято говорить о социолекте, во втором – об идиолекте. Социолект, несомненно, обширнее идиолекта, однако большинство пользуется лишь немногими, наиболее известными выразительными средствами (языком *WhatsApp*), в то время как в идиолекте агрегированы наиболее ценные для самого индивида выразительные возможности. Таким образом, социолект – преимущественно продукт *коллекционный*, в то время как идиолект – *селекционный*. Как нет двух одинаковых мозгов, так нет и двух одинаковых идиолектов. Последние отличаются и по составу, и по качеству отобранных выразительных средств – индивидуальных «прожиточных минимумов». Классическим здесь выступает сравнение, иллюстрирующее амплитуду идиолектной вариативности, между словарным запасом Эллочки-людоедки в 30 междометных выражений и идиоглоссарием И. Гёте объёмом в 90 000 словарных единиц. Различают также территориальные (диалекты, койне) и исторические (историолекты), социальные (акролекты, базилекты), исконные (креольский, патуа) разновидности функционального репертуара. Как можно убедиться, в аспекте выделения разновидностей функционального репертуара макродисциплина стилистика достаточно тесно взаимодействует с социолингвистикой.

Следует подчеркнуть, что постструктуралисты, несмотря на декларируемый функциональный детерминизм, так и не выработали мало-мальски пригодных способов описания функционального полюса языка. Все практики ограничиваются созданием типологии так называемого дискурса (фр. *discours* – публичная речь, доклад) с выделением выразительных средств, которыми исконно занимается функциональная стилистика. В чём состоит суть, а также надобность так называемого дискурсивного подхода, если получается уже имеющееся и довольно тщательно описанное стилистикой, дискурсологи умалчивают.

На помощь приходит предательски отвергнутое системно-структурное языкознание, предлагающее три основных способа описания функционального репертуара языка: 1) по наличию коннотации, 2) в соответствии с решаемой экспрессивной задачей и 3) по системно-функциональным свойствам. *Первый способ* предполагает разделение всей общности выразительных средств на функционально-стилистически дифференцированный или недифференцированный (нейтральный) составы [11, с. 65]. Согласно *второму способу,* выразительные средства, решающие определённую экспрессивную задачу, объединяются в группы (тропы, перифразы, клише и т.д.). Бельгийские учёные Льежского университета из так называемой Группы μ (гр. μ – «метафора») предложили *третий способ* описания, систематизировав фигуры речи по парадигматическим (системным) и синтагматическим (функциональным) свойствам: метаплазмы (фонетика / графика), метасемемы (семантика), метатаксис (синтаксис) и металогизмы (логика) [2, с. 90–91]. Данный способ представляет собой теоретическую попытку системного преобразования динамичного состава функционального полюса языка (своего рода квадратуру круга).

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что интеграция и дезинтеграция с другими отраслями знаний не отменяет границ, установленных возможностями соответствующих дисциплинарных аппаратов: если объект язык, то это языкознание; если объект человек, тогда это антропология и т.п. Выделение макродисциплинарных объектов видится не столько защитным клапаном от разрастания химеры постструктурализма, сколько поводом для возвращения процедуры валидизации полученных результатов. Тем самым системные и функциональные особенности языка, переименованные

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

постструктуралистами в когнитивно-дискурсивные, можно смело признать аппаратными возможностями языкознания.

Список источников

1. Бине Л. Седьмая функция языка. Изд. 2-е, испр. СПб.: Изд-во И. Лимбаха, 2020. 536 с.

2. Дюбуа Ж. и др. Общая риторика. М.: Прогресс, 1986. 392 с.

3. Кобенко Ю. В. Язык будущего и трансгуманизм // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов. Томск: Изд-во ТПУ, 2020. С. 36–42.

4. Савельев С. В. Морфология сознания: В 2 т. М.: ВЕДИ, 2018. Т. 1. 208 с.

5. Савельев С. В. Морфология сознания: В 2 т. М.: ВЕДИ, 2021. Т. 2. 208 с.

6. Berry M. Singular limits // Physics Today. 2002. Vol. 55 (5, 10). Pp. 10–11.

7. Kassewitz J. et al. Speak Dolphin: Deciphering the dolphin code. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. 168 p.

8. Lorenz K. Z. Evolution and modification of behavior. 6th ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. 128 p.

9. Morris D. The human zoo: A zoologist's classic study of the urban animal. NY: Kodansha America, 1996. 272 p.

10. Popper K. R. Epistemology without a knowing subject // Studies in Logic and the Foundations of Mathematics, Elsevier. 1968. Vol. 52. Pp. 333–373.

11. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. 492 S.

12. Savage-Rumbaugh S., Lewin R. Kanzi: The ape at the brink of the human mind. New York: John Wiley & Sons, 1994. 336 p.

13. Thomsen F. et al. Characteristics of whistles from the acoustic repertoire of resident killer whales (Orcinus orca) off Vancouver Island, British Columbia // JASA. 2001. Vol. 109(3). Pp. 1240–1246.

FUNCTIONAL REPERTOIRE AS AN MACRO-DICIPLINARY OBJECT OF LINGUISTICS

Kobenko Yuriy Viktorovich

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Abstract: The paper critically reflects on the post-structuralist experience of philological research, argues in favor of the apparatus limitations of linguistics, identifies the possibilities for further search, substantiates the significance of the functional repertoire as a macrodisciplinary object of linguistics.

Key words: functional repertoire, language system, speech combinatorics, stylistics, macrodisciplinarity.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

References:

1. Bine L. Sed'maia funktsiia iazyka. Izd. 2-e, ispr. SPb.: Izd-vo I. Limbakha, 2020. 536 s.

2. Diubua Zh. i dr. Obshchaia ritorika. M.: Progress, 1986. 392 c.

3. Kobenko Iu. V. Iazyk budushchego i transgumanizm // Iazyk. Obshchestvo. Obrazovanie: sbornik nauchnykh trudov. Tomsk: Izd-vo TPU, 2020. S. 36–42.

4. Savel'ev S. V. Morfologiia soznaniia: V 2 t. M.: VEDI, 2018. T. 1. 208 s.

5. Savel'ev S. V. Morfologiia soznaniia: V 2 t. M.: VEDI, 2021. T. 2. 208 s.

6. Berry M. Singular limits // Physics Today. 2002. Vol. 55 (5, 10). Pp. 10–11.

7. Kassewitz J. et al. Speak Dolphin: Deciphering the dolphin code. Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. 168 p.

8. Lorenz K. Z. Evolution and modification of behavior. 6th ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. 128 p.

9. Morris D. The human zoo: A zoologist's classic study of the urban animal. NY: Kodansha America, 1996. 272 p.

10. Popper K. R. Epistemology without a knowing subject // Studies in Logic and the Foundations of Mathematics, Elsevier. 1968. Vol. 52. Pp. 333–373.

11. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. 492 S.

12. Savage-Rumbaugh S., Lewin R. Kanzi: The ape at the brink of the human mind. New York: John Wiley & Sons, 1994. 336 p.

13. Thomsen F. et al. Characteristics of whistles from the acoustic repertoire of resident killer whales (Orcinus orca) off Vancouver Island, British Columbia // JASA. 2001. Vol. 109(3). Pp. 1240–1246.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111-26

Коваленко Галина Федоровна,

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ: ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ МОМЕНТЫ

Аннотация. Работа посвящена исследованию креолизованного поэтического текста в аспекте теории концептуальной интеграции. Цель работы – выявить и описать возможность применения теории концептуальной интеграции при интерпретации креолизованного поэтического текста и оценки переводного текста в аспекте его адекватного воздействия на получателя. В работе рассматриваются такие понятия, как «креолизованный текст», «концептуальная интеграция», исследуется взаимодействие вербальной и изобразительной составляющих при восприятии поэтического текста У. Блейка “The Angel”, а также передача в переводных текстах смыслов, сформированных на основе механизма концептуальной интеграции в сознании читателя при восприятии креолизованного поэтического текста в оригинале. Новизна исследования заключается в раскрытии возможности применения теории концептуальной интеграции при описании процесса восприятия креолизованного поэтического текста и при оценке переводного текста.

Ключевые слова: креолизованный текст, концептуальная интеграция, поэтический текст, ментальное пространство, бленд, переводной текст.

Под креолизованным текстом понимают «текст, фактура которого состоит их двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [9, с. 105]. Внимание исследователей в последние десятилетия сосредоточено на изучении сочетаемости компонентов креолизованного текста, на функционировании креолизованных текстов разных жанров, на изучении их прагматического потенциала. Значительный вклад в исследование креолизованного текста на материале франкоязычных комиксов и дидактических материалов, а также рекламы в российской периодической печати внесли работы А. Г. Сонина, в которых исследователь предлагает психолингвистическую модель понимания креолизованного текста [7], [8]. Выявлению закономерностей восприятия креолизованного текста экспериментальным путем с применением метода семантического дифференциала и обнаружению возможностей регулирования понимания текстов путем подбора параметров невербальной части посвящена коллективная монография «Креолизованный текст: Смысловое восприятие» [6].

Цель данной работы – выявить и описать возможность применения теории концептуальной интеграции при интерпретации креолизованного поэтического текста и оценки переводного текста в аспекте его адекватного воздействия на получателя. Материалом исследования выбрано стихотворение У. Блейка “The Angel” и авторская иллюстрация к нему, а также тексты перевода, выполненные разными авторами.

Теория концептуальной интеграции завоевывает все большее применение в лингвистических исследованиях. Согласно данной теории, в ходе порождения дискурса в нашем сознании конструируются ментальные пространства, представляющие собой пакеты информации. При речевой актуализации определенного мыслительного представления, мнения, суждения или реакции на

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

поступившее сообщение происходит активация блока памяти языковой компетенции и выделяется то ментальное пространство, которое включает соответствующую ментальную репрезентацию [5, с. 147]. Два исходных пространства, общее пространство, возникающее на основе общих признаков, и интегральное пространство (бленд) становятся «участниками» процесса концептуальной интеграции. Четвертое пространство-бленд не является продуктом простого соединения исходных пространств, оно является результатом сложной ментальной обработки, подразумевающей ряд ментальных операций: предположение, логическое рассуждение, эмоциональную оценку, творческое воображение, инференцию [11].

Творчество У. Блейка, поэта и художника 18 века, многогранно. В нем находят отражение эстетические пристрастия различных исторических периодов, художественные приемы различных стилей, а также революционное новаторство и народные истоки. Художника привлекали мистика, фантастика и потусторонний мир [3]. Стихотворение “The Angel” («Ангел») из “Songs of Experience” («Песен Опыта»), выбранное в качестве материала исследования, повествует о неудовлетворённой любви девушки, которая боится обнаружить подлинные чувства и отталкивает предмет своей любви. Когда её «любимый ангел» возвращается, становится слишком поздно – постаревшая, она в любви уже не нуждается.

На иллюстрации к стихотворению У. Блейка “The Angel”, выполненной самим поэтом, главными объектами являются грустная девушка и ангел с крыльями. Они выделяются своими размерами, заставляя зрительно обращаться к ним снова и снова. Мы видим чередование горизонтали (спящая девушка) и вертикали (стоящий ангел), в результате чего достигается принцип гармонии (рис.1).



Рис. 1. Иллюстрация к стихотворению У. Блейка “The Angel”

Цвет играет важную роль, поскольку обладает сильной энергетикой и способен воздействовать на психику человека, вызывая определенные эмоции и настроения [10]. Каждый цвет в нашем

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

подсознании ассоциируется с определенными стихиями, ощущениями. Так, желтый цвет – цвет солнца, вызывает ощущения тепла, красный – цвет огня, ассоциируется с опасностью, зеленый означает спокойствие, тишину, синий – цвет безоблачного неба и моря – может означать как спокойствие, умиротворение, так и замкнутость, а в большом количестве может угнетать и вгонять в тоску, грусть. Сочетание розового и зеленого цветов, выделяющее главные элементы картины – спящую девушку и ангела на фоне зелени, является распространенной комбинацией цветов и зелени, поэтому оно приятно для глаза и смотрится гармонично, создавая настроение спокойствия. Голубой и желтый цвета на иллюстрации представлены в небольшом количестве.

В результате зрительного восприятия композиции и цветовой гаммы на иллюстрации к стихотворению “The Angel” у воспринимающего формируется ментальное исходное пространство №1, включающее такие элементы, как *гармония, тишина, спокойствие, грусть, печаль.*

Перейдем к вербальной составляющей креолизованного поэтического текста:

I dreamt a dream! What can it mean? / And that I was a maiden Queen, / Guarded by an Angel mild: / Witless woe was ne’er beguil’d!

// And I wept both night and day, / And he wip’d my tears away, / And I wept both day and night, / And hid from him my heart’s delight.

// So he took his wings and fled; / Then the morn blush’d rosy red; / I dried my tears, and arm’d my fears / With ten thousand shields and spears.

// Soon my Angel came again: / I was arm’d, he came in vain; / For the time of youth was fled, / And grey hairs were on my head [1, с. 170].

В первой строфе восклицательные предложения и риторический вопрос передают эмоции девушки, волнение при виде ангела. Во второй строфе обращает на себя внимание анафора, выполняющая эмоционально-выделительную функцию – слезы девушки свидетельствуют о печали и грусти, причина которой не раскрыта. Гипербола в третьей строфе … *arm’d my fears with ten thousand shields and spears* подчеркивает мощь духа девушки, ее непоколебимость, стойкость. Как отмечают исследователи, в эпоху романтизма гипербола часто использовалась для описания сильного мира чувств героев [2, с. 98]. Антитеза в последней строфе резко противопоставляет положения, образы и состояния: *Angel* ***came again*** */ he* ***came in vain****;* ***the time of youth*** *was fled /* ***grey hairs*** *were on my head.* Здесь использованы пары противопоставленных слов: *came again – came in vain; time of youth – grey hair*. В результате использования антитезы создается ироничный эффект: «оборона» добродетельной девушки теперь стала излишней, никто не посягает на ее седины. Таким образом, в результате восприятия вербального компонента креолизованного поэтического текста “The Angel” у воспринимающего в сознании формируется второе ментальное пространство с такими компонентами, как *радость и восторг, грусть и печаль, твердость духа и стойкость, самоирония и насмешка.*

Смешение двух исходных пространств возможно благодаря их общим компонентам – *грусть и печаль*. В пространстве-бленде эти компоненты приобретают новые значения: «грусть приходит на смену радости», «твердость духа и неприступность девушки вызывают печаль и самоиронию – пора юности и любви прошла».

Смыслы, выявленные в результате восприятия креолизованного поэтического текста, в основе которого лежит концептуальная интеграция, наряду с языковым составом исходного текста оказываются главным объектом при коммуникативном способе перевода стихотворения “The Angel”, поскольку имеют как содержательное, так и эмоционально-эстетическое значение. Под

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

коммуникативным переводом понимают такой путь передачи исходной информации, который приводит к переводному тексту с адекватным исходному воздействием на получателя [4, с. 15].

Рассмотрим передачу выявленных нами смыслов в переводе, выполненном В. Л. Топоровым:

Мне снился сон – престранный сон! / Безмужней я взошла на трон, / Лишь кроткий ангел был со мной – / Беспомощный заступник мой.

// И день и ночь мой крик звучал, / А он мне слезы утирал; / О чем – и ночь и день – мой крик, / Я скрыла, ангел не постиг.

// Он улетел в рассветный час, / И тыщи копий и кирас / Я верным страхам раздала, / А плакать – больше не могла.

// Вернулся вскоре ангел мой – / Страх не пускает в мой покой, – / И не увидит никогда, / Что голова моя седа [1, с. 171].

Поскольку в задачи нашего исследования входит только анализ передачи при переводе смыслов, сформированных в сознании читателя в ментальном блендовом пространстве при восприятии вербальной и изобразительной составляющих, мы не останавливаемся на других важных моментах текста перевода (передача фонетических, ритмо-метрических и стилистических компонентов). В переводе первой строфы не сохранены все восклицательные предложения и риторический вопрос, передающие эмоциональное волнение девушки при появлении ангела во сне. Во второй строфе не в полной мере передан анафоричный повтор, выполняющий эмоционально-выделительную функцию. Гипербола в третьей строфе передана с помощью синтаксического уподобления, иными словами, переводчику удалось сохранить преувеличенное представление неприступности девушки. В переводе последней строфы не сохранены антонимы, передающие контраст по признаку «возраст». Отсюда следует, что ментальное пространство, образованное в сознании воспринимающего текст перевода, не содержит элементы *восторг, самоирония и насмешка.* Следовательно, можно говорить о том, что не в полной мере переданы такие смыслы, как «грусть приходит на смену радости»; «неприступность девушки вызывает самоиронию».

Обратимся к переводу, выполненному Т. Дериглазовой:

Мне снился странный сон чудной / Была я девой молодой / Хранима ангелом тиши / От глупых страхов из ночи.

// И день, и ночь пронзил крик мой: / Мои он слезы стер рукой / И крик пронзил и день, и ночь, / Скрыв от него усладу прочь.

// Собрал он крылья, ринув в бег: / Восток зардел как маков цвет. / Смахнула слезы, страху вновь / Дав сотни копий и щитов.

// Но вскоре ангел вновь пришел, / Но знала я уж щит от зол. / И молодость давно прошла, / лишь седина как снег легла [12].

В переводе Т. Дериглазовой также «потеряны» восклицания и риторический вопрос в первой строфе, в результате чего не в полной мере передан восторг девушки при появлении ангела во сне. Анафора, выполняющая эмоционально-выделительную функцию во второй строфе, сохранена, следовательно, можно говорить об экспрессивной передаче в тексте перевода смысла «эмоции девушки». Также сохранена гипербола при переводе, что означает выразительную передачу смысла «неприступность

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

девушки перед ангелом-искусителем». Антитеза в четвертой строфе переводного текста *молодость прошла / седина легла* репрезентирует грустную самоиронию героини.

Сопоставительный анализ двух переводных текстов стихотворения У. Блейка “The Angel” в аспекте адекватного исходному тексту воздействия на получателя показывает, что в переводе Т. Дериглазовой «потеряны» важные средства передачи смысла «восторг девушки в начале сна», а в переводе В. Л. Топорова не в полной мере переданы следующие смыслы: «восторг девушки» и «самоирония героини по поводу упущенного для любви времени».

Таким образом, рассмотрение восприятия креолизованного текста в аспекте теории концептуальной интеграции позволяет выявить значимые смысловые компоненты эмоционально-эстетической информации, сформированные в ментальном блендовом пространстве воспринимающего. Сохранение средств их передачи при переводе – важный критерий оценки коммуникативного перевода вербальной составляющей креолизованного текста. Проанализированные в данном аспекте переводные тексты выявляют ряд переводческих «потерь».

Список источников

1. Блейк У. Избранные стихи / Сост. А. М. Зверев. На англ. и русск. яз. М.: Прогресс, 1982. 558 с.

2. Емельянова О. Н. Гипербола // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А. П. Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005. С. 97-99.

3. Зверев А. М. Комментарии // Избранные стихи. Сборник. Сост. А. М. Зверев. На англ. и русск. яз. М.: Прогресс. 1982. С. 497-556.

4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. Учебное пособие. СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2003. 320 с.

5. Колесов И. Ю. Проблемы концептуализации и языковой репрезентации зрительного восприятия (на материале английского и русского языков): монография. Барнаул: БГПУ, 2008. 354 с.

6. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И. В. Вашунина. Ред. колл.: Е. Ф. Тарасов, А. А. Нистратов, М. О. Матвеев. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.

7. Сонин А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М., 2005. 219 с.

8. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Автореферат дис. … доктора филол. наук. Москва, 2006. 48 с.

9. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 105.

10. Энциклопедический словарь юного художника / Сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков. М.: Педагогика, 1983. 416 с.

11. Turner M. Conceptual Integration and Formal Expression. // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. 1995, Vol. 10. № 3. P. 183-204.

12. William Blake. The Angel. Перевод (Татьяна Дериглазова). URL: stihi.ru.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

CREOLIZED POETIC TEXT IN THE ASPECT OF CONCEPTUAL INTEGRATION THEORY: INTERPRETATION AND TRANSLATION MOMENTS

Kovalenko Galina Fyedorovna

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract: The research is devoted to the study of the creolized poetic text in the aspect of conceptual integration theory. The aim of the work is to demonstrate the possibilities of using the conceptual integration theory in describing the sense perception of a creolized poetic text as well as evaluation of the emotive-esthetic information transfer in translated texts. The notions of "creolized text", "conceptual integration", and the interaction of verbal and visual components of the creolized
W. Blake's poem "The Angel" are examined. The possibility to evaluate the transfer of senses formed on the basis of conceptual integration in the process of perception is revealed. The novelty of the study consists in demonstrating the integration theory application in describing the creolized poetic text perception and in evaluating communicative poetic translation.

Key words: creolized text, conceptual integration, poetic text, mental space, blend, translation.

References:

1. Bleik U. Izbrannye stikhi / Sost. A. M. Zverev. Na angl. i russk. iaz. M.: Progress, 1982. 558 s.

2. Emel'ianova O. N. Giperbola // Entsiklopedicheskii slovar'-spravochnik. Vyrazitel'nye sredstva russkogo iazyka i rechevye oshibki i nedochety / Pod red. A. P. Skovorodnikova. M.: Flinta: Nauka, 2005. S. 97–99.

3. Zverev A. M. Kommentarii // Izbrannye stikhi. Sbornik. Sost. A. M. Zverev. Na angl. i russk. iaz. M.: Progress. 1982. S. 497-556.

4. Kazakova T. A. Prakticheskie osnovy perevoda. Uchebnoe posobie. SPb.: Lenizdat; Izdatel'stvo «Soiuz», 2003. 320 s.

5. Kolesov I. Iu. Problemy kontseptualizatsii i iazykovoi reprezentatsii zritel'nogo vospriiatiia (na materiale angliiskogo i russkogo iazykov): monografiia. Barnaul: BGPU, 2008. 354 s.

6. Kreolizovannyi tekst: Smyslovoe vospriiatie. Kollektivnaia monografiia / Otv. red. I. V. Vashunina. Red. koll.: E. F. Tarasov, A. A. Nistratov, M. O. Matveev. M.: Institut iazykoznaniia RAN, 2020. 206 s.

7. Sonin A. G. Ponimanie polikodovykh tekstov: kognitivnyi aspekt. M., 2005. 219 s.

8. Conin A. G. Modelirovanie mekhanizmov ponimaniia polikodovykh tekstov: Avtoreferat dis. … doktora filol. nauk. Moskva, 2006. 48 s.

9. Sorokin Iu. A. Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaia funktsiia // Optimizatsiia rechevogo vozdeistviia. M., 1990. C. 105.

10. Entsiklopedicheskii slovar' iunogo khudozhnika / Sost. N. I. Platonova, V. D. Siniukov. M.: Pedagogika, 1983. 416 s.

11. Turner M. Conceptual Integration and Formal Expression. // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. 1995, Vol. 10. № 3. P. 183-204.

12. William Blake. The Angel. Perevod (Tat'iana Deriglazova). URL: stihi.ru.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Кожанова Наталья Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ НЕЙТРАЛЬНОСТИ В УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматриваются характерные черты гендерно-нейтрального языка, описываются основные возможности формирования гендерной нейтральности в устной речи в обращениях и собственно коммуникации, представленные в различных рекомендациях на официальном уровне, отмечается дискуссивный характер целесообразности использования такого языка сторонниками и противниками.

Ключевые слова: гендерно-нейтральный язык, гендерно-корректные формулировки, гендерная нейтральность, нейтральные обозначения лиц, нейтрализация.

Гендерный нейтралитет и гендерное включение в использование языка – это не просто формулировка "политкорректно". Собственные установки, собственное поведение, а также мировосприятие ясно выражаются в использовании языка и в значительной степени определяются использованием языка. Характерной особенностью большинства европейских языков является требование равного лингвистического обращения ко всем типам гендерной идентичности. С этой целью, в том числе и в Германии, с 1980-х годов были предприняты усилия по поощрению гендерно-нейтрального, гендерно-справедливого использования языка, благодаря которому ни один пол не имеет приоритета и предубеждения против других полов не усиливаются [5].

Под гендерно-нейтральным языком принято считать язык, который обладает следующими характеристиками:

– Ясность, однозначность, недвусмысленность. Язык используется так, чтобы было понятно, кто имеется в виду.

– Репрезентация. Следует находить и использовать такие языковые формулировки, которые представляют всевозможную гендерную идентичность и каждый ощущает обращенность к себе в одинаковой степени.

– Антидискриминация. Язык используется так, чтобы никто не чувствовал себя ущемленным [6].

Немецкий язык относится к языкам с грамматическим родом, в которых каждое существительное имеет грамматический род, а род личных местоимений обычно соответствует роду существительного. Поскольку в этих языках лексически сложно вывести общепринятые гендерно-нейтральные словоформы из существующих словоформ, в языке управления и политики были разработаны и рекомендованы другие подходы. Феминизация становится все более распространенным подходом в немецком языке, особенно в профессиональной деятельности, где женские обозначения профессий затем используются при обращении к женщинам. Большинство наименований профессий традиционно грамматически относятся к мужскому роду, за немногими исключениями, таких как Krankenschwester или Hebamme, дискриминация в этой области ощущается особенно отчетливо.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Поэтому со временем практически для всех наименований профессий мужского рода образовались женские эквиваленты. Таким образом, грамматический мужской род больше не является существенным ни в какой области, даже в правовых актах [5].

В рамках усилий по формированию гендерно-нейтрального языка за последние десятилетия были разработаны и реализованы многочисленные руководства на международном и национальном уровнях. Международные учреждения и органы ЕС, профессиональные ассоциации, высшие учебные заведения, крупные информационные агентства и издательства выпустили руководства по использованию гендерно-нейтрального языка [5]. Рекомендации, представленные в подобных руководствах, предназначаются для всех, кто использует немецкий язык на профессиональном или официальном уровнях: в госучреждениях, в СМИ, в учебных заведениях, общественных организациях [2].

Прежде всего речь в них идет о письменных формах использования языка. Однако, не менее значимо и оформление устного гендерно-корректного языка.

Целью статьи является рассмотрение основных возможностей построения гендерно-корректной речи, отражающей требования новой языковой политики по соблюдению гендерно-корректного использования немецкого языка, представленных в руководствах государственных учреждений Германии.

Материалом данной работы послужили руководства, размещенные в сети Интернет Европейского парламента (Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament. Leitlinien), Кёльнского университета (Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache), Университета Гамбурга (Geschlechtergerechte Sprache an der Universität Hamburg. Empfehlungen).

Многие способы оформления письменных форм не могут однозначно равноценно использоваться в устном языке. Так, например, если сказать "*BibliothekarInnen*", "*Mitarbeiter/innen*", "*Glasbläser_innen*", то это будет звучать так, как если бы речь шла исключительно о женщинах [6].

В качестве решения данной проблемы при непосредственном обращении к группам лиц предлагается следующее:

1. Прежде всего можно произносить обе полноценные формы мужского и женского рода, причем принято первыми называть обозначения женского рода. Так, вместо *BibliothekarInnen* следует произносить *Bibliothekarinnen und Bibliothekare*, вместо *Mitarbeiter/innen – Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*, вместо *Glasbläser_innen – Glasbläserinnen und Glasbläser и* так далее. Однако некоторые считают, что полное наименование мужской и женской формы исключают всех лиц, которые не причисляют себя к бинарной гендерной системе [4].

Следует отметить, что в некоторых случаях при обозначении лиц разного пола используется грамматический мужской род во множественном числе. Так, например, на телевидении принято говорить "*Verehrte Zuschauer, guten Abend*!". При этом не возникает ощущения, что часть аудитории будет исключена [5].

2. Другой возможностью является пауза (ее, в таком случае, еще называют твердым приступом или гортанной смычкой (der glottale Stopp), которая делается перед внутренней-I (Binnen-I), косой чертой, звездочкой, двоеточием или пробелом, то есть перед теми знаками, которые помещаются при

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

письменном оформлении гендерно-корректных формулировок между мужской формой слова и женским окончанием и визуально отображают обе грамматические формы. Использование такой паузы при разговоре особенно важно для людей, которые хотели бы говорить с учетом любого пола [6].

3. Универсальной возможностью учесть все гендерные идентичности является использование нейтральных обозначений лиц. Прежде всего речь здесь идет об обращении к группе лиц. В данном случае становится релевантным с кем предстоит общаться, о чем пойдет речь, важна ли гендерная идентичность для тех, к кому надлежит обратиться с речью.

В данном контексте особенно предпочтительно использование гендерно-нейтральных субстантивированных причастий и прилагательных во множественном числе [4]:

Liebe Studierende

Sehr geehrte Lehrende

Liebe Mitarbeitende

Sehr geehrte Angestellte

Sehr geehrte Dozierende.

Гендерно-корректными считается также использование метонимических форм с переносом значений на учреждения, разделы учреждения, групповую принадлежность:

Sehr geehrtes Dekanat

Liebes Team der Projekttage XY

Sehr geehrte Delegation

Liebes Kollegium.

При обращении к одному человеку следует также использовать максимально нейтральные формулировки:

Guten Tag, Hallo (если известны имя и фамилия, то называть их полностью – *Olaf Schmidt*) [4].

При построении непосредственно устной речи также существуют и другие способы оформления ее в нейтральной форме. Некоторые возможности с легкостью могут быть заимствованы из письменных формулировок. Так, например, на лексическом уровне возможно использование:

– нейтральных существительных: *Person, Mitglied, Lehr- oder Fachkraft, Personal* и другие;

– нейтральных местоимений: *alle, diejenigen*;

– перефразирования с прилагательным: *ärztlicher Rat* вместо *Rat der Ärztin/ des Arztes* [1].

Следующие способы используются на синтаксическом уровне:

– придаточные предложения (прежде всего придаточные определительные):

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Wer einen Antrag stellt, ... (вместо *der Antragsteller*);

Wer Probleme mit dem BAföG-Amt hat, ... (вместо *Die Studentin oder der Student, die oder der Probleme mit dem BAföG-Amt hat, ...*)

– пассивные конструкции (редко):

Bei der Antragstellung ist nachzuweisen, dass ... (вместо *Der Antragsteller/ Die Antragstellerin muss nachweisen, dass ... .*

Der Antrag ist vollständig auszufüllen. (вместо *Die Antragsteller müssen das Formular vollständig ausfüllen*.) [5].

Подобные формулировки, прописанные в руководствах к использованию гендерно-нейтрального языка, не считаются окончательными, во всех руководствах подчеркивается, что возможны и другие креативные решения, которые заключаются в поиске различных возможностей гендерно-нейтрального использования языка.

Следует отметить, что дискуссии о необходимости гендерной нейтральности в языке до сих пор не прекращаются в немецком обществе. Проводятся многочисленные опросы и результаты показывают, что большинство опрошенных однозначно против многочисленных пауз в устных выступлениях, имеющих явную гендерную окраску. «Гендерная цензура» раздражает слушателей [3]. Однако сторонники гендерно-нейтрального использования языка считают, что необходимо проявлять креативность и находить простые решения, чтобы не усложнять свою речь. Так, они приводят в качестве примера использование нейтрализации, которую можно рассматривать более упрощенным вариантом, чем парные формулировки *(Alle Studierenden* звучит проще, чем произносить всякий раз *Jeder Student und jede Studentin*). Таким образом, сторонники считают возможным для каждого конкретного случая найти подходящие формулировки.

Подводя итоги, следует отметить, что необходимость использования гендерно-корректного языка определяется как социально-экономическими, так и политическими изменениями. Для современного немецкого языка характерно стремление к гендерной симметрии, способы достижения которой отличаются при использовании в письменной и устной речи. Не все возможности письменной речи могут быть реализованы в устной речи и наоборот. Однако использование гендерно-нейтральных высказываний способствует утверждению принципов гендерной нейтральности и гендерной справедливости в немецком языке, и, благодаря последовательной политике государства, все чаще употребляются в различных сферах общественной жизни Германии, а, следовательно, и возникает необходимость понимания возможностей их формирования и использования всеми, кто общается на современном немецком языке.

Список источников

1. Антропова Н. А. К вопросу гендерно-корректного употребления немецкого языка // Гуманитарный вектор. 2016. № 3. С. 49–55.

2. Шастина Е. М., Якубова Д.Р. Проблема гендерной репрезентации в современном немецком языке (на примере обращений) // Филология и лингвистика в современном мире : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, июль 2018 г.). М.: Буки-Веди, 2018. С. 24-29. URL: https://moluch.ru/conf/phil/archive/260/14393/.

3. 71% немцев высказались против гендерно-нейтрального языка в СМИ. URL: https://aussiedlerbote.de/2021/07/71-nemtcev-protiv-genderno-neitralnogo/.

4. Geschlechtergerechte Sprache. URL: https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/gender/ geschlechtergerechte-sprache.html.

5. Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf.

6. Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. URL: https://gedim.unikoeln.de/sites/genderqm/user_upload/Leitfaden_geschlechtersensible_Sprache_5.Auflage_2017.pdf.

POTENTIALITY OF GENDER NEUTRALITY FORMATION IN ORAL SPEECH (BASED ON MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)

Kozhanova Natalia Victorovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstact: The article considers the characteristic features of gender neutral language, describes the basic potential of gender neutrality formation in oral speech in compellations and everyday communication, presented in different recommendation at the official level, points out discussible character of practicability of the use of such language by its supporters and opponents.

Key words: gender neutral language, gender correct wording, gender neutrality, neutral personal denominations, neutralization.

References:

1. Antropova N. A. K voprosu genderno-korrektnogo upotrebleniia nemetskogo iazyka // Gumanitarnyi vektor. 2016. №3. S. 49-55.

2. Shastina E. M., Iakubova D.R. Problema gendernoi reprezentatsii v sovremennom nemetskom iazyke (na primere obrashchenii) // Filologiia i lingvistika v sovremennom mire : materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iiul' 2018 g.). M.: Buki-Vedi, 2018. S. 24-29. URL: https://moluch.ru/conf/phil/archive/260/14393/.

3. 71% nemtsev vyskazalis' protiv genderno-neitral'nogo iazyka v SMI. URL: https://aussiedlerbote.de/2021/07/71-nemtcev-protiv-genderno-neitralnogo/.

4. Geschlechtergerechte Sprache. URL: https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/gender/ geschlechtergerechte-sprache.html.

5. Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf.

6. Überzeugendere Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache. URL: https://gedim.unikoeln.de/sites/genderqm/user_upload/Leitfaden_geschlechtersensible_Sprache_5.Auflage_2017.pdf.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81`255.4

Козлова Людмила Николаевна,

Брянский государственный технический университет, г. Брянск, Россия.

РАСШИРЕННЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР В ОРИГИНАЛЬНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается специфика использования расширенного лексического повтора в романе Л. Улицкой «Лестница Якова» и его переводной немецкоязычной версии. Описываются основные тенденции, направленные на полную передачу расширенного лексического повтора при переводе, изменение структуры повтора при сохранении семантики добавочной информации за счёт компенсирующих языковых средств, опущение повтора в немецкоязычном тексте.

Ключевые слова: расширенный лексический повтор, художественный текст, добавочная информация, переводное соответствие, Л. Улицкая.

Лексический повтор является важным структурным элементом любого художественного текста. «Повтор любой части текста неизбежно влечет за собой видоизменение значения, смещение акцентов или дополнительную эстетическую функцию» [3, с. 200]. Использование повтора нацелено на усиление экспрессивности, на создание более ярких эмоциональных образов, привлечение внимания адресата, а также на придание гармонии, мелодичности и ритма художественному высказыванию [1, с. 142]. В то же время «будучи семантическим, структурным и стилистическим стержнем художественного дискурса, лексический повтор способствует реализации информативного, функционального и прагматического потенциала художественного текста» [2, с. 43].

Подобная полифункциональность не в равной степени свойственна каждому типу повтора, по-разному проявляется в текстах определённых жанров, специфическим образом характеризуя особенности идиостиля писателя.

Основной задачей данной статьи является рассмотрение особенностей употребления расширенного лексического повтора в текстах оригинальной и переводной немецкоязычной художественной прозы. Практический материал для данного исследования был получен методом сплошной выборки из романа Л. Улицкой «Лестница Якова» [4], а также его немецкоязычной версии „Jakobsleiter“ [5], переведённой с русского языка Ганной-Марией Браунгардт.

Следует отметить, что под расширенным лексическим повтором нами понимается повторное употребление лексических единиц без значительных изменений их грамматической парадигмы с присоединением дополнительных элементов, несущих новую добавочную информацию. С помощью введения новой информации делается акцент на выражении и содержании семантической структуры первично использованного элемента, что позволяет по-новому воспринимать и оценивать описываемые в тексте события [3, с. 203-204].

При проведении лингвистического анализа важно было установить, какие внутритекстовые семантические связи выделяются расширенным лексическим повтором в оригинале исследуемого

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

произведения, и насколько они сохраняются при переводе на немецкий язык. Нами было выявлено три основные тенденции.

1. Расширенный лексический повтор передаётся в немецкоязычной переводной версии полностью, с сохранением своей структуры и семантики добавочной информации. Рассмотрим ряд примеров.

***Приезжай**, пожалуйста. **Приезжай скорее**. Юрик на наркотиках, <…> **Приезжай как можно скорее**!* [4, с. 521].

*Bitte **komm her**. **Komm schnell**. Jurik ist auf Drogen, <…> **Komm her, so schnell wie möglich!*** [5, с. 420].

В данном примере призыв *приезжай* употребляется трижды, и каждое его повторное упоминание сопровождается дополнительным приращением смысла, выражающим срочность, безотлагательность приезда. В немецкоязычном варианте лексема *komm her* первый раз повторяется частично (разговорный элемент *her* опускается), но с уточнением, что приезжать нужно быстрее (*komm schnell*), во второй раз первично использованная лексема приводится с расширением, призывающим приехать так скоро, как только возможно. Тем самым структура и семантическое наполнение расширенного повтора сохраняется.

*… Маруся **вспомнила**, **сразу же вспомнила** студента…* [4, с. 176].

*… **erinnerte sich** Marussja, sie **erinnerte sich sofort wieder** an den Studenten…* [5, с. 137].

В переводном варианте данного примера меняется синтаксическая структура за счёт введения подлежащего *sie* к повторяемому сказуемому, однако в целом расширенный повтор и его семантическая составляющая (Мария мгновенно вспоминает Якова) остаются без изменений.

*Украли **моё, самое-самое моё*** [4, с. 231].

*Mir wurde etwas gestohlen, das **mein** war, **ganz und gar mein*** [5, с. 185].

Здесь с помощью расширенного лексического повтора подчёркивается, насколько важно для главной героини произведения было украденное у неё письмо. Примечательно также, что элемент, вносящий уточняющую информацию в повтор, сам по себе также является редупликатом (*самое-самое*), в немецкоязычном переводном варианте его соответствием выступает сходное по семантике устойчивое сочетание слов *ganz und gar*.

Подобные особенности сохраняются и при переводе словосочетаний и фраз:

*Витя чувствовал, что ему необходимо записать какую-то изящнейшую мысль, но **чего-то не хватало**, **чего-то всё не хватало**…* [4, с. 115].

*Vitja spürte, dass er unbedingt einen höchst eleganten Gedanken aufschreiben musste, aber **etwas fehlte**, **irgendetwas fehlte immer*** [5, с. 90].

В данном примере лексема *всё*, служащая расширением повтора, показывает, что уже долгое время Витя никак не может найти нужной формулировки своих идей. Тот же смысл заключается и в немецкоязычном эквиваленте *immer* (всегда), структура повторяемой фразы в целом сохраняется при переводе, а в подлежащее при повторе добавляется компонент *irgend*, не влияющий, однако, существенным образом на семантику слова.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Добрый, добрый! *Напоказ немного, это ясно, Тенгизу и Юрику* ***хочет понравиться****! И вообще* ***он всем хочет нравиться****… Но* ***добрый*** *же!* [4, с. 255].

Er ist lieb, ja*! Ein bisschen duchschaubar, klar,* ***er will*** *Tengis und Jurik* ***gefallen****! Überhaupt* ***will er immer allen gefallen****. Trotzdem,* ***er ist leib****!* [5, с. 208].

Приведённый отрывок изобилует повторами разных видов. Расширенный лексический повтор, выделяющий черту характера Генриха, который хочет понравиться и угодить всем окружающим, в переводной версии дополняется ещё и компонентом *immer* (всегда). Наряду с этим здесь можно отметить и кольцевой повтор или своеобразную рамочную конструкцию – употреблённое дважды в начале фразы прилагательное *добрый* приводится ещё раз в конце, что в значительной степени усиливает его значение.

Надо жить, надо выжить*, а Тенгиз* ***уезжает всегда, уезжает навсегда*** [4, с. 87].

… denn ***sie musste leben, sie musste überleben****, und Tengis* ***fuhr immer wieder weg****, jedes Mal* ***für immer****…* [5, с. 66].

Данный пример представляет собой особо интересный случай, в одной фразе дважды употребляется расширенный лексический повтор, причём дополнительная информация каждый раз вводится морфологическим способом путём присоединения приставок. Для главной героини романа Норы поиск выхода из сложившейся жизненной ситуации равносилен выживанию, поскольку она осознаёт, что её возлюбленный Тенгиз так часто покидает её, и каждый раз навсегда. Первый случай повтора абсолютно точно передаётся при переводе, второй повтор сохраняется в немецкоязычной версии лишь отчасти – приводится только компонент *immer*, однако, дополнительные элементы *jedes Mal für immer* довольно точно выражают семантику, содержащуюся в оригинале.

2. Довольно часто в рассматриваемых художественных текстах расширенный лексический повтор передаётся при переводе за счёт компенсирующих языковых средств, при этом его структура меняется:

Он, это был он*, прежний Иван Белоусов* [4, с. 608].

Ja, ***das war er, der*** *Iwan Beloussow von früher* [5, с. 483].

В данном примере в немецкоязычной версии личное местоимение *er* при повторе заменяется на семантически эквивалентный определённый артикль *der*, находящийся в непосредственном контактном расположении. При этом наличие утвердительной частицы *ja*, использование определённого артикля *der* перед именем собственным создаёт общий характер разговорности и усиливает экспрессию высказывания, создаваемую в оригинале расширенным лексическим повтором.

Совместно решили отправить Юрика ***на учёбу****.* ***На какую-нибудь учёбу*** [4, с. 448].

Gemeinsam entschieden sie, Jurik müsse ***eine Ausbildung*** *machen.* ***Egal, was für eine*** [5, с. 359].

В приведённом примере за счёт расширенного повтора выражается безразличие по отношению к тому, где и на кого предстоит учиться Юрику, главное – занять подростка. Эта же семантика передаётся и при переводе (*egal* – всё равно, без разницы), однако лексема *eine Ausbildung* не повторяется, заменяется на конструкцию *was für eine*, уточняющую, как правило, качество и особенности предмета.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Нет, ***не расстались****.* ***Нисколько не расстались*** [4, с. 153].

Nein, sie ***hatten sich nie getrennt****.* ***Überhaupt nicht*** [5, с. 117].

Здесь информация, содержащаяся в компоненте *нисколько*, расширяющем повтор в оригинале, довольно точно передаётся в немецкоязычной версии с помощью слова-усилителя *überhaupt* (вообще), но при этом можно отметить семантический повтор отрицания: *nie* в последующем предложении соответствует *nicht*, а сказуемое опускается.

Смотрю на твою открыточку, она доказательство того, что ***ты есть****. Что ты пишешь, что злишься, и значит,* ***ты есть****!* [4, с. 272].

Ich betrachte Deine Postkarte, und sie ist der Beweis, dass ***es Dich gibt****. Denn Du schreibst, Du bist wütend, also* ***existierst Du****!* [5, с. 214].

В данном примере элементы, вносящие расширение в повтор, показывают, что написанные на открытке упрёки являются для Марии доказательством чувств Якова, и его существования как такового. В переводном немецкоязычном варианте данный смысл раскрывается весьма точно, однако повтор сам по себе отсутствует, вместо первоначально употреблённого компонента используется синоним *existieren*.

3. Важно отметить также ещё несколько примеров, в которых расширенный лексический повтор при переводе на немецкий язык не сохраняется:

Именно в Израиле! Особенно в Израиле! [4, с. 458].

Besonders in Israel! [5, с. 367].

В приведённых репликах с помощью повтора раскрывается возмущение Гриши по поводу непринятия и непонимания его идей, и то, что такая же ситуация складывается и в Израиле, представляется особенно возмутительным. В переводной версии повтор отсутствует, вследствие чего вся гамма чувств и эмоций передаётся не полностью.

А ведь, пожалуй, ***можно, действительно можно*** *будет малыша к ним на лето отправлять, когда подрастёт…* [4, с. 130].

Ja, ***ich könnte*** *Jurik* ***wirklich*** *für den Sommer zu ihnen schicken, wenn er größer ist* [5, с. 103].

Здесь за счёт лексемы *действительно*, расширяющей повтор, иллюстрируется постепенное осознание Норой возможности оставить своего ребёнка у матери и отчима на длительное время. При переводе повтор утрачивается, и степень уверенности героини, то, как она приходит к пониманию ситуации, показываются иначе.

Таким образом, можно сделать вывод, что для рассматриваемого романа Л. Улицкой в целом характерна довольно точная передача расширенного лексического повтора при переводе на немецкий язык. Однако при этом можно отметить и высокую частотность изменения типа повтора, его трансформацию в семантический повтор. В то же время, наблюдаемые в исследуемых художественных произведениях скопление повторов и сочетание их разных типов, являются свидетельством

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

полифункциональности повтора, поскольку, помимо обеспечения связанности текстовых фрагментов, способствуют передачи эмоций, созданию общего фона разговорности.

Список источников

1. Махрова Е. И. Сравнительный аспект функционирования разновидовых повторов во внутритекстовом пространстве (на примере текстов художественных произведений французских авторов) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 11 (117). С. 141-146.

2. Никулина С. Д. Лексический повтор как средство смысловой организации художественного текста // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2012. № 10-2. С. 39-44.

3. Петренко С. А. Лексический повтор как феномен прозаического художественного текста // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. 2020. Т. 1. № 1-1. С. 199-207

4. Улицкая Л. Е. Лестница Якова: роман. М., 2015. 731 с.

5. Ulitzkaja L. Jakobsleiter. Karl Hanser Verlag. München, 2017. 608 p.

EXTENDED LEXICAL REPETITION IN THE ORIGINAL AND TRANSLATED LITERARY TEXT

Kozlova Liudmila Nikolaevna,

Bryansk State Technical University, Bryansk, Russia

Abstract: The paper is devoted to the specifics of the of extended lexical repetition in L. Ulitskaya's novel „Jacob's Ladder" and its translated German version. The article describes the main trends aimed at the complete transmission of extended lexical repetition in translation, changing the structure of repetition while preserving the semantics of additional information due to compensating linguistic means, omitting repetition in the German-language text.

Keywords: extended lexical repetition, literary text, additional information, translational correspondence, L. Ulitskaya.

References:

1. Makhrova E. I. Sravnitel'nyi aspekt funktsionirovaniia raznovidovykh povtorov vo vnutritekstovom prostranstve (na primere tekstov khudozhestvennykh proizvedenii frantsuzskikh avtorov) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 11 (117). S. 141-146.

2. Nikulina S. D. Leksicheskii povtor kak sredstvo smyslovoi organizatsii khudozhestvennogo teksta // Intellektual'nyi potentsial XXI veka: stupeni poznaniia. 2012. № 10-2. S. 39-44.

3. Petrenko S. A. Leksicheskii povtor kak fenomen prozaicheskogo khudozhestvennogo teksta // Iazyk i kul'tura v epokhu integratsii nauchnogo znaniia i professionalizatsii obrazovaniia. 2020. T. 1. № 1-1. S. 199-207

4. Ulitskaia L. E. Lestnitsa Iakova: roman. M., 2015. 731 s.

5. Ulitzkaja L. Jakobsleiter. Karl Hanser Verlag. München, 2017. 608 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 316.776.3

Коротких Жанна Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются роли адресанта и адресата в рамках инструментального и аффективного стилей общения, раскрывается понятие «кодовые» и «внекодовые» знания, анализируются факторы, влияющие на эффективность межкультурной коммуникации, приводится пример и анализируются причины непонимания между коммуникантами в ситуации межкультурного общения.

Ключевые слова: эффективность коммуникации, кодовые и внекодовые знания, декодирование сигналов, коммуникативный сбой, инструментальный и аффективный стили общения.

Рассматривая коммуникацию как процесс кодирования, передачи и декодирования информации, исследователи неизбежно приходят к выводу, что коммуникативные сбои происходят вследствие того, что коммуникантам приходится оперировать двумя «мирами» – миром реальным и «миром» вербальным [2, с. 259], или точнее сказать «знаковым». Отправной точкой адресанта является мир реальный, т.е. мир референтов, которые ему необходимо облечь в вербальные и невербальные знаки и передать адресату. В свою очередь, адресат должен пройти обратный путь – от мира знаков к миру реальному, который спровоцировал адресанта на коммуникацию. Реакция адресата будет свидетельствовать о том, смог ли он попасть в ту точку, из которой стартовал адресант или нет.

Принято считать, что ответственность за успех коммуникации несет адресант, в задачу которого входит наиболее точный подбор знаков, кодирующих информацию. В определенной степени это утверждение справедливо, так как из-за неточного наименования референтов трудно, а порой и невозможно, понять смысл передаваемого сообщения. При неверном кодировании знаковый мир, который должен был бы явиться ключом к миру реальному, не в состоянии выполнить свою функцию.

Однако, как для любого действия, в котором участвуют две стороны, для эффективного процесса коммуникации необходимо активное участие обоих партнеров. Поэтому ответственность адресата за точное декодирование сигналов так же высока, как и ответственность адресанта. В связи с этим, интересно отметить, что в работах по межкультурной коммуникации описываются два стиля общения: инструментальный и аффективный, которые противопоставляются по степени ответственности коммуникантов за эффективность коммуникации [4, с. 104; 5, с. 120].

Инструментальный стиль общения характеризуется как ориентированный на отправителя и достижение цели [3, с. 153]. Культуры, в которых доминирует данный стиль, всю ответственность за эффективность коммуникации возлагают на адресанта. Его задача заключается в том, чтобы всеми возможными способами и средствами облегчить адресату задачу декодирования информации

При аффективном стиле общения вся ответственность за эффективность коммуникации ложится на адресата, в задачу которого входит понимание и точное декодирование переданных ему сигналов [6, с. 128]. Нередко в культурах, где доминирующим является аффективный стиль общения, коммуниканты должны уметь разгадать или понять смысл сообщения до того, как оно будет вербализовано. Главным источником смысла при этом является контекст. В условиях межкультурной коммуникации

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

несовпадение стилей общения может в определенной степени явиться причиной коммуникативных сбоев.

В своем исследовании мы попытались выделить и проанализировать некоторые факторы, влияющие на достижение взаимопонимания при общении коммуникантов, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам. Нами было отмечено, что при изучении коммуникативных неудач исследователи очень часто обращают внимание на те сбои, которые возникают в результате неверного оперирования вербальными знаками. Как правило, такие ошибки относят к разряду лингвистических и рассматривают в рамках того аспекта языка, к которому они принадлежат. Однако выделение вербального поведения из речеповеденческого акта и рассмотрение его в отрыве от невербального поведения и/или экстралингвистического контекста нельзя рассматривать иначе, как простую условность, и в этом мы солидаризируемся с теми авторами, которые признают условность подобного разделения [см., например, 1, с. 66].

Несомненно, что в ситуации реального межкультурного общения непонимание может произойти из-за элементарных «технических» неточностей – неправильного произношения, неверно выбранного слова или грамматической формы, незнания клишированного выражения и т.п. Однако очень часто успех межкультурной коммуникации зависит от тех общих знаний, которыми владеют коммуниканты и на которых, как на фундаменте, строится вся коммуникация. Эти общие знания включают не только кодовые знания, т.е. знание единиц языка и правил оперирования ими, но и внекодовые знания, которые детерминируются определенной культурой. При этом значимость тех или иных знаний и их влияние на процесс понимания может меняться в зависимости от ситуации общения.

В качестве примера рассмотрим ситуацию, описанную Полом Робертсом в книге *Journey of the Magi: In Search of the Birth of Jesus* [7]. Два человека путешествуют на верблюдах по пустыне. Автор, от лица которого ведется повествование, находится в незнакомом и непонятном для него мире, где он чувствует себя в полной зависимости от местного проводника Нури. Ограниченные знания английского языка не позволяют проводнику объяснить свои действия и каким-то образом снизить степень неопределенности происходящего, от которой страдает автор.

Извилистый путь по пустыне (curiously erratic route) вызывает у автора недоумение, так как он не может найти видимых причин, по которым они вынуждены передвигаться подобным образом (zigzagging for no apparent reason). Его немного раздражает, что он ничего не может поделать со своим верблюдом, который строго следует за верблюдом проводника. Неожиданно они останавливаются на привал, и, не понимая причин задержки, автор пытается протестовать. Все его попытки оказываются тщетными, и, в конце концов, автор приходит к выводу, что спорить с проводником не имеет смысла. Анализируя ситуацию, автор находит для себя объяснение своего коммуникативного провала: “because he [Nuri] only did what was currently programmed into him, and I had not written the program”. Итак, отсутствие общей «программы», общих знаний приводит к коммуникативному сбою и вызывает чувство неудовлетворенности. Признавая, что его проводника никак нельзя назвать глупым, автор, тем не менее, убежден, что для его характеристики лучше всего подходит слово «simpleton» (простак, простофиля), которым в прошлом называли подобного рода людей в его культуре.

Таким образом, постепенно формируются все предпосылки для возникновения непонимания: высокая степень неопределенности, незнание местной культуры и непонимание ситуации, попытки объяснить происходящее с точки зрения своей культуры и своего видения мира (атрибуция), стереотипизация и этноцентризм со стороны автора, крайне ограниченные знания английского языка и непонимание глубины межкультурных различий со стороны проводника.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Непонимание между путешественниками достигает апогея, когда проводник решает объяснить автору причину остановки: “Nuri gestured around himself at the bleak, crepuscular wilderness, saying, “Land-iss mine…” Приняв жест и слова бедуина за выражение глубокой привязанности к пустыне (marveling at the Bedouin feeling for territory, at their innate sense of where they belonged and what belonged to them), автор выражает свое восхищение: “Yes. *Your* land …” С точки зрения бедуина, такая реакция автора неадекватна, т.е. не соответствует его ожиданиям, что свидетельствует о коммуникативном сбое. Пытаясь исправить положение и добиться понимания, Нури с большей силой произносит те же слова и повторяет тот же жест: “Land-iss *mine*,” he said, more forcefully, sweeping his arm in an arc at all ahead.” Автор, в свою очередь, признавая некоторую неточность своей интерпретации слов и жеста Нури, делает попытку объяснить, что он имеет в виду: “Yes, yes. The great Bedouin desert. Where your people have lived for *thousands* of years.”

Эти слова приводят Нури в ярость. Дважды он пытался объяснить простую, на его взгляд, вещь, и дважды не достиг взаимопонимания. Не осознавая, что повторение одного и того же жеста и одной и той же фразы, не зависимо от выразительности и громкости, не способствует лучшему пониманию, он делает третью попытку, с силой повторяя слова и жест:

“He seemed angry now, repeating the gesture and the phrase.

“Land-iss mine!”

Автор видит, что проводник взбешен (Oh Christ! I thought. He’s going loony on me.) и решает прекратить разговор.

Смысл фразы *“Land-iss mine!”* становится ему понятен, когда он, расчищая место ночлега от камней, обнаруживает черный металлический цилиндр. То, что он принимал за выражение собственнических чувств, вдруг приобрело совершенно иной смысл.

“Right,” I said. “Here’s one, Nuri! Isn’t this a land mine?”

Наклонившись и внимательно изучив предмет, Нури с радостью воскликнул: “Ah! Land-iss mine.”

И в этот момент все произошедшее − странное поведение и слова проводника, извилистый путь по заминированной пустыне − становится для автора ясным и логически объяснимым (No wonder we’d been zigzagging).

Что явилось главной причиной непонимания в данной ситуации? Омонимия существительного *mine* (мина) и местоимения *mine* (мой)? Грамматически неверно построенная фраза? Отсутствие общих внекодовых знаний? Неспособность выйти за рамки стереотипа? Так или иначе, ситуация непонимания благополучно разрешилась (I could have had it [a land mine] as a pillow – for a second).

Таким образом, знание и понимание инокультуры, адекватная оценка ситуации общения, наличие общих внекодовых знаний у коммуникантов, лингвопрагматическая и социопрагматическая компетенции, искренность и желание достичь взаимопонимания, адаптивность и терпение – лишь часть тех факторов, которые способствуют успеху межкультурного общения. В свою очередь, излишняя стереотипизация, атрибуция и этноцентризм повышают возможность коммуникативных сбоев

Список источников

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.

2. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. М.: Рипол классик, 2002. 315 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Calloway T. C., Cooper P. J., Blake C. Intercultural Communication: Roots & Routes. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1999. 273 p.

4. Gudykunst W. B. & Ting-Toomey, S. Verbal communication styles. In W. B. Gudykunst, S. TingToomey & E. Chua (Eds.), Culture and interpersonal communication. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988. Pp. 99-117.

5. Li Y. Cross-Cultural Communication within American and Chinese Colleagues in Multinational Organizations // Proceedings of the New York State Communication Association: Vol. 2010, Article 7. P. 112-131. URL: http://docs.rwu.edu/nyscaproceedings/vol2010/iss1/7.

6. Martin J. N., Nakayama T.K. Intercultural communication in contexts. Mayfield Publishing Company, 1997. 297 p.

7. Roberts P. W. Journey of the Magi: Travels in Search of the Birth of Jesus. 2nd edition. I.B. Tauris, 2006. 416 p.

FACTORS INFLUENCING THE EFFECTIVENESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Korotkikh Zhanna Aleksandrovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The paper focuses on the roles of sender and receiver in the framework of instrumental and affective communication styles, reveals the concept of code and non-code knowledge, analyses the factors influencing the effectiveness of intercultural communication, contains an example of intercultural miscommunication with the analysis of the reasons that have provoked it.

Key words: effectiveness of communication, code and non-code knowledge, decoding of signals, communication failure, instrumental and affective communication styles.

References:

1. Gudkov D. B. Teoriia i praktika mezhkul'turnoi kommunikatsii. M.: ITDGK «Gnozis», 2003. 288 p.

2. Kliuev E. V. Rechevaia kommunikatsiia: Uchebnoe posobie dlia universitetov i institutov. M.: Ripol klassik, 2002. 315 p.

3. Calloway T. C., Cooper P. J., Blake C. Intercultural Communication: Roots & Routes. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1999. 273 p.

4. Gudykunst W B. & Ting-Toomey, S. Verbal communication styles. In W. B. Gudykunst, S. TingToomey & E. Chua (Eds.), Culture and interpersonal communication. Newbury Park, California: Sage Publications, 1988. Pp. 99-117.

5. Li Y. Cross-Cultural Communication within American and Chinese Colleagues in Multinational Organizations // Proceedings of the New York State Communication Association: Vol. 2010, Article 7. P. 112-131. URL: http://docs.rwu.edu/nyscaproceedings/vol2010/iss1/7.

6. Martin J. N., Nakayama T. K. Intercultural communication in contexts. Mayfield Publishing Company, 1997. 297 p.

7. Roberts P. W. Journey of the Magi: Travels in Search of the Birth of Jesus. 2nd edition. I.B. Tauris, 2006. 416 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111

Косташ Людмила Леонтиевна,

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье

РОЛЬ ТЕЛЕСКОПИИ ПРИ СОЗДАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию явления телескопии в рамках словообразовательной системы с целью сопоставления характеристик производных единиц основных словообразовательных процессов и выделения телескопии в качестве самостоятельного способа словопроизводства.

Ключевые слова: словообразование, телескопия, телескопические единицы, неологизмы

На первый взгляд кажется, что система словообразования, существующая в английском языке – это уже сформированное и устойчивое понятие – в английском языке функционирует ряд словообразовательных моделей, которые являются традиционными. Однако, в современном английском языке, процессы словообразования стали претерпевать значительные изменения. Привычные подходы к словообразованию – аффиксация, конверсия и другие – уступают место новым словообразовательным моделям, главной из которых является телескопия.

На протяжении последних десятилетий значительно увеличилось количество телескопических единиц, возросла частота их употребления, а телескопия стала одним из самостоятельных способов словообразования, получивших развитие в современных европейских флективных языках.

Лингвист Т. Р. Тимошенко в своих исследованиях применяет термин «телескопия», имея в виду «такой способ словообразования, который представляет собой слияние двух (или более) усечённых основ или слияние полной основы с усечённой основой, в результате которого образуется новое слово, полностью или частично включающее в себя значение всех входящих в него структурных элементов» [4, с. 3].

Также этот способ образования новых лексических единиц известен и под наименованиями «слияние», «вставочное словослияние», «вставочное словообразование», «стяжение», «контаминация», «гибридизация», «скорнение», «блендинг» и другими.

Лексические же единицы, полученные в результате данного способа словообразования, называют «телескопами», «телескопными словами», «телескопными образованиями», «телескопными новообразованиями», «телескопическими словами», «телеосновами», «словами-слитками», «свёртками», «блендами», «словами-портмоне», «словами-спайками», «вставками», «сложно-сокращёнными» словами, «словами-амальгамами», «аддиктурами», «контаминантами», «словами-гибридами» и т.д. [3, с. 78].

С уверенностью можно сказать, что ни один из классов слов, процессов и явлений, существующих в языке, не имеет столько обозначающих его терминов: contamination, portmanteau, portmanteau words, blend,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

blend word, amalgam, amalgam form, fusion, fusion word, composite, composite word, overlapping word, conflation, coalesced word, coalescence form, telescope word, telescoped word, hybrid, analogical neologism, amalgam word, brunch word, cross form, а также шутливые: suitcase word, Timanteau word (соединение двух основ – time и portmanteau) и т.д. [3, с. 78].

В структурном плане выявляются следующие формальные модели, по которым образуются телескопизмы [1, с. 130-134].

1. Слияние «осколка» (усечённой основы) с «осколком».

Очень распространённое в современном английском языке слово *brunch* обозначает *«приём пищи, слишком поздний для завтрака, но ещё ранний для обеда»* и поэтому служащий неким объединением того и другого. В данном случае происходит слияние слов *breakfast «завтрак»* и *lunch «ланч»*: brunch < **br**eakfast + l**unch**.

Слово *extermish*, возникшее при слиянии коррелятов *exterminate* и *abolish* и обладающие значениями *«уничтожать»* и *«истреблять»*: extermish < **exterm**inate + abol**ish.**

Телескопная единица *stagflation «экономический застой с увеличением безработицы и усилением инфляции»* образовалась путём слияния *stagnation (застой)* и *inflation (инфляция):* stagflation < **stag**nation + in**flation**.

Существительное *nucleonics (раздел физики, изучающий ядро атома)* образовалось в результате слияния *nucleus «ядро»* и *electronics «электроника»:* nucleonics < **nucle**us + electr**onics**.

Ещё один технический термин *chemurgy (раздел химии, изучающий промышленное использование органического сырья*) возник при слиянии *chemistry «химия»* и *metallurgy «металлургия»:* chemurgy < **chem**istry + metall**urgy.**

Результат слияния двух смежных слов *transmitter (передатчик)* и *receiver (приёмник) в одно: transceiver со значением «радиоприёмник вместе с передатчиком»:* transceiver < **trans**mitter + re**ceiver.**

Модное нынче «электронное устройство средних размеров, сочетающее в себе телефон и планшетный компьютер» *phablet* образовалось в результате слияния *phone (телефон) + tablet (планшет):* phablet < **ph**one + t**ablet**.

Macon < **m**utton + b**acon** означает не *«баранина с беконом»,* а *«баранина, приготовленная как бекон»*.

Приведём ещё ряд примеров:

kug < **k**ettle + m**ug –** кружка-чайник;

fruice < **fru**it + jui**ce –** фруктовый напиток;

dramedy < **dra**ma + co**medy –** телевизионная драма-комедия;

memberlect < re**member** + recol**lect** – вспоминать о чём-либо, о ком-либо;

swacket < **sw**eater + j**acket –** свитер, застегивающийся на пуговицы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Слияние полной основы с «осколком».

Хорошим примером такого телескопного образования является распространённый сейчас неологизм *screenager*. Это телескопное образование получено путём смешения слов *screen (экран)* и *teenager (тинейджер, подросток)*. Слово обозначает *«подростка, буквально не «отлипающего» от экранов – мобильного телефона, телевизора или компьютера»:* screenager **< screen** + teen**ager**.

Телескопная номинация *jazzercise* имеет *значение «упражнения комплекса аэробики под музыку в стиле джаз»*. Неологизм образован путём наложения единицы *jazz* на единицу *exercise* и сохраняет акцентнослоговую структуру слова *exercise:* jazzercise **< jazz** + ex**ercise**.

Соединение полной основы первого исходного слова *hay «сено»* с фрагментом основы второго -lage от *sillage* со значением *«силос»* даёт новообразование *haylage (сенаж):* haylage < **hay** + sil**lage**.

Слово *artmobile – «автофургон с прицепом, оборудованный для передвижных художественных выставок»)* возникло при присоединении к слову *art (искусство)* конечного морфа слова *automobile (автомобиль)* -mobile: artmobile < **art** + auto**mobile**.

Новое слово *slumpflation (состояние экономического упадка и усиления инфляции)* образуется слиянием двух исходных единиц, представленных одним полным словом и одним усечённым: *slump (резкое падение спроса, кризис) + inflation (инфляция):* slumpflation < **slump** + in**flation**.

Телескопное наименование, обозначающее вид *тренировки slimnastics «гимнастические упражнения, направленные на снижение веса*» возникло путём слияния *slim «тонкий» и gymnastics «гимнастика»:* slimnastics < **slim** + gym**nastics**.

Телескопическая единица *workfare* со значением *«помощь нуждающимся в виде предоставления оплачиваемой работы или профессионального обучения»* образована в результате объединения слов *work «работа»* и *welfare «благосостояние»:* workfare < **work** + wel**fare**.

Приведём ещё примеры:

icescape < **ice** + land**scape** – полярный пейзаж;

video-log (vlog) < **video** + cata**log**ue – видеоблог, видеожурнал;

beefaroni < **beef** + mac**aroni** – название блюда: макароны с телятиной;

backini < **back** + bik**ini** – женский купальный костюм, обнажающий спину.

3. Слияние «осколка» с полной основой.

Tradigital – телескопизм, полученный путём слияния двух прилагательных: *traditional «традиционный»* и *digital «цифровой»*. Значение неологизма – *«сфера искусства, где для творчества используются как традиционные методы, так и компьютерные технологии»: tradigital < **tra**ditional + **digital***.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Телескопное образование *teleplay – «пьеса, написанная для передачи по телевидению, телеспектакль»* возникло в результате слияния первой части слова *television* и целого слова *play*: teleplay < **tele**vision + **play**.

Неологизм *cinemenace* со значением *«отрицательный герой фильма»* появился в языке путём слияния слов *cinema (кино)* и *menace (угроза, зло)*: cinemenace < **cine**ma + **menace**.

Ещё приведём примеры данной модели:

cocomat < **coco**nut + **mat –** матрац с наполнителем из кокосовой стружки;

bisquick < **bis**cuit + **quick**– быстро выпекаемое печенье;

paratroops < **para**chute + **troops** – парашютисты;

mocamp < **mo**tor-car + **camp**.

4. Слияние двух основ с элементом наложения на стыке этих основ либо произношения, либо написания, либо того и другого.

Такие телескопизмы обычно называют гаплологическими (т.е. выпадение в слове одного или двух идущих друг за другом одинаковых или близких по звучанию слогов) или словами-вставками, так как при их возникновении одно исходное слово действительно как бы целиком вдвигается в другое, и стык между ними трудно определим. Подобное наложение напоминает «вдвижение трубок телескопа». Е. А. Земская, определяет слова, образованные таким способом, как «результат «межсловного наложения», когда слова как бы наезжают друг на друга» [2, с. 14].

Ярким примером четвёртой модели служит слово *Yahooligan*. Несложно догадаться, что оно образовано из слов *Yahoo (название поисковой системы) и hooligan (хулиган)*. Так называют «*хакеров, атаковавших данный поисковик»*: Yahooligan < **Yahoo** + **hooligan**.

Телескопизм *Pinterest* возник от *pin (значок)* и *interest (интерес) – «интернет-сервис, который позволяет пользователям добавлять в режиме онлайн изображения, и помещать их в тематические коллекции, а также делиться ими с иными пользователями»:* Pinterest < **pin** + **interest**.

Глагол *infanticipate (ожидать ребенка)* образован путём наложения существительного *infant (ребенок)* на глагол *anticipate (ожидать, предвидеть)*: infanticipate < **infant** + **anticipate.**

Ещё примеры гаплологических телескопизмов:

Americard < **America + card** – рождественская поздравительная открытка;

applemon < **apple + lemon** – гибрид яблока и лимона;

applessence < **apple + essense** – средство по уходу за волосами с запахом яблока;

cameralarm < **camera + alarm** – производитель сумок со встроенной видеокамерой и/ или сигнализацией;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

cinemaddict < **cinema + addict** – тот, кто любит ходить в кинотеатры;

hamateur < **ham + amateur** – производитель ветчины;

handip < **hand + dip** – производитель моющих средств.

Большинство телескопных образований является существительными. Прилагательные и глаголы встречаются довольно редко, например: *fantabulous* – пример имени прилагательного *(**fanta**stic + fa**bulous***); *to babynap* – пример глагола *(to kid**nap** a **baby**)*.

Как правило, как мы видим из вышеприведённых примеров, телескопизмы двухэлементны. Однако, встречаются и трёхэлементные образования, например:

Ameslan – *язык глухонемых в США* – **Ame**rican **s**ign **lan**guage.

Неологизм transparesscent со значением *«невидимый и надушеннный»* образован от **transpar**ent (*прозрачный*) + **ess**ence (*сущность*) + s**cent** (*аромат*).

Телескопная единица *Eurailpass «проездной билет, действительный для всех железных дорог Европы»* возникла от **Eu**ropean+**rail**+**pass,** где объединяются слова *«Европейский», «железная дорога» и «пропуск».*

Номенклатурная единица типа *Autodin – «автоматическая цифровая сеть связи»* < **auto**matic+**di**gital +**n**etwork.

Fritalux (*Фриталюкс)* – телескопное новообразование, объединяющее в своей структуре названия западноевропейских стран для обозначения их союза: Франция, Италия и Бенилюкс (Benelux), где *Bene**lux***, в свою очередь, также является телескопной номинацией от **Be**lgium, the **Ne**therlands и **Lux**embourg (Benelux < **Be**lgium + the **Ne**therlands + **Lux**embourg): Fritalux < **Fr**ance + **Ita**ly + Bene**lux**

Термин, обозначающий *«реактивный сверхзвуковой самолёт, работающий на смеси горючего со сжатым воздухом», scramjet* образован из словосочетания ***s**upersonic* (*сверхзвуковой*), ***c**ombustion* (*горение*) и *ramjet (двигатель*).

Создание телескопных слов – это способ обогатить язык и придать ему большую выразительность.

Образование телескопных номинаций по праву считается одним из проявлений «закона языковой экономии».

Считаем необходимым сделать вывод о всё большем распространении телескопических единиц в современном английском языке. Лингвокреативный потенциал телескопии по достоинству оценён во всех сферах жизни. С уверенностью можно заявить, что телескопия как способ образования новых слов характерна не только для повседневной речи, она является и одним из источников пополнения лексики различных областей науки и техники.

В настоящее время продуктивность образования телескопных терминов идёт высоким темпами, при этом главным принципом является передача смысла при минимальных затратах на оформление и письменной, и устной речи.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Телескопия как объект лингвистического исследования, на наш взгляд, бесспорно заслуживает дальнейшего изучения.

Список источников

1. Астафурова Т. Н., Сухорукова О. Н. Структурно-семантические и функциональные особенности телескопических единиц в массово-информационном дискурсе (на материале англоязычной прессы) // Вестник ВолГУ, Серия 2: Языкознание. Волгоград, 2005. 20 с.

2. Земская Е. А. Активные процессы в русском словообразовании нашего времени. Институт русского языка имени В. Виноградова Российской Академии Наук. Acta Neophilologica, VIII, 2006, С. 9-21.

3. Лаврова Н. А. Контаминация и другие способы словообразования // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 25. 2008. № 26 (127). С. 77-80.

4. Тимошенко Т. Р. Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка: Автореф. дис… канд. филол. наук. Киев, 1976. 26 с.

TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF TELESCOPY IN THE CREATION OF NEOLOGISMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Kostash Lyudmila Leontievna

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Moldova, Pridnestrovie

Abstract: The article is devoted to the study of the phenomenon of telescopy within the framework of a word-formation system in order to compare the characteristics of the derived units of the main word-forming processes and to single out telescopy as an independent method of word production.

Key words: word-formation, telescopy, telescopic units, neologisms.

References:

1. Astafurova T. N., Sukhorukova O. N. Strukturno-semanticheskie i funktsional'nye osobennosti teleskopicheskikh edinits v massovo-informatsionnom diskurse (na materiale angloiazychnoi pressy) // Vestnik VolGU, Seriia 2: Iazykoznanie. Volgograd, 2005. 20 s.

2. Zemskaia E. A. Aktivnye protsessy v russkom slovoobrazovanii nashego vremeni. Institut russkogo iazyka imeni V. Vinogradova Rossiiskoi Akademii Nauk. Acta Neophilologica, VIII, 2006, S. 9-21.

3. Lavrova N. A. Kontaminatsiia i drugie sposoby slovoobrazovaniia // Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiia. Iskusstvovedenie. Vypusk 25. 2008. № 26 (127). S. 77-80.

4. Timoshenko T. R. Teleskopiia v slovoobrazovatel'noi sisteme sovremennogo angliiskogo iazyka: Avtoref. dis… kand. filol. nauk. Kiev, 1976. 26 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.147.888:81’25

Косташ Людмила Леонтиевна, Пашун Лариса Владимировна,

Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Образовательные программы вузов предполагают обязательную учебную практику. Каждый студент-второкурсник проходит учебную практику. Статья посвящена описанию принципов организации учебной практики студентов-переводчиков. В работе представлены цели, задачи, основные положения, структура практики, требования к её проведению, перечень используемой документации, критерии оценки. Авторы статьи описывают методику организации учебной практики со студентами второго курса кафедры теории и практики перевода филологического факультета Приднестровского государственного университета имени Шевченко.

Ключевые слова: учебная практика, организация практики, студенты-переводчики, студенты 2 курса, кафедра теории и практики перевода, ПГУ им. Т. Г. Шевченко.

Учебная практика по специальности 7.45.05.01 «Перевод и переводоведение», специализация «Специальный перевод» представляет собой важнейшую составную часть учебного процесса по подготовке специалистов-переводчиков, так как она способствует повышению общего уровня профессиональной компетентности студентов, закреплению и углублению полученных ими теоретических знаний по дисциплинам путём апробации этих знаний и умений в ходе практической переводческой деятельности.

Практическая подготовка может быть организована непосредственно в организации, осуществляющей образовательную деятельность (далее – образовательная организация), в том числе в структурном подразделении образовательной организации, предназначенном для проведения практической подготовки [1, с. 3].

Практика проводится в соответствии с целями практического приложения теоретических знаний студентов и преобразования этих знаний в умения и навыки профессиональной деятельности, практической работы на конкретном рабочем месте и по конкретным направлениям переводческой деятельности.

В соответствии с учебным планом и требованиями ФГОС 3+ по специальности 7.45.05.01 «Перевод и переводоведение», специализация «Специальный перевод» студенты проходят учебную практику в течение двух недель в четвёртом семестре.

Целями учебной практики являются формирование у студентов-переводчиков коммуникативных и аналитических навыков и умений, необходимых для работы в современном обществе; закрепление и углубление теоретических знаний, полученных в ходе изучения теоретических дисциплин; приобретение практических навыков и овладение необходимыми компетенциями для будущей успешной профессиональной деятельности.

Основными задачами учебной практики являются:

– закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении спец. дисциплин;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

– развитие в них способности решать практические задачи, требующие применения профессиональных знаний и умений;

– формирование основ профессиональной переводческой деятельности, развитие личностных качеств, обеспечивающих студенту более глубокое погружение в будущую профессию;

– развитие навыков свободного общения с представителями различных социально-профессиональных и национальных групп, основанного на толерантности, стремлении к сотрудничеству, укреплении взаимопонимания;

– овладение умением работать в коллективе;

– развитие умения обосновывать и отстаивать свою позицию, активно реализовывать собственные решения и идеи, руководствуясь в своём поведении нравственными и этическими нормами;

– овладение умением анализировать и систематизировать информацию; навыками делопроизводства;

– формирование ответственного отношения к исполнению профессиональных обязанностей, готовности решать проблемы в новых и нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях с учётом социальной и этической ответственности за принимаемые решения.

Руководитель практики от организации высшего профессионального образования:

1) рабочий график (план) проведения практики;

2) разрабатывает индивидуальные задания для обучающихся;

3) осуществляет контроль за соблюдением сроков проведения практики и соответствием её содержания установленным образовательной программой требованиям;

4) оказывает методическую помощь обучающимся при выполнении ими индивидуальных заданий;

5) оценивает результаты прохождения практики обучающимися [2, с. 6].

В соответствии с Положением о практике кафедры теории и практики перевода филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, руководитель выдаёт студенту индивидуальное задание на учебную практику и помогает составить календарный план работы на период практики. Индивидуальное задание заносится в дневник практики и подписывается руководителем. Календарный план утверждается также у руководителя практики.

Студенты в период практики должны научиться:

– отбирать и анализировать информацию, содержащуюся в рабочих материалах;

– применять полученные в ходе теоретической подготовки знания для решения практических задач;

– документально оформлять результаты проделанной работы;

– оформлять необходимую отчётную документацию.

В результате практики студент должен овладеть следующими компетенциями:

– способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

– способностью работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из разных источников и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

баз данных, представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий, владеть стандартными методами компьютерного набора текста и его редактирования на русском и английском языке (ОПК-1);

– способностью применять методы научных исследований в профессиональной деятельности, анализировать материалы исследований в области лингвистики, межкультурной коммуникации и переводоведения с соблюдением библиографической культуры для решения профессиональных задач (ПК-18).

Руководитель учебной практики должен:

– ознакомить студентов с программой учебной практики;

– выдать индивидуальные задания; помочь составить календарный план;

– постоянно осуществлять контроль над прохождением учебной практики;

– систематически проверять выполнение студентами индивидуальных заданий;

– наблюдать за тем, чтобы вопросы, находящиеся в рассмотрении студента в период практики, соответствовали целям и задачам его профессиональной подготовки;

– принять и проверить дневник прохождения практики;

– ознакомиться с отчётом о прохождении учебной практики;

– принять защиту отчёта о прохождении учебной практики.

Студент, проходящий учебную практику, обязан:

– присутствовать на установочной конференции по практике;

– лично получить документацию по практике;

– внимательно ознакомиться с программой практики;

– получить индивидуальное задание у руководителя учебной практикой и согласовать с ним календарный план работы на период практики;

– активно овладевать практическими навыками, составляющими задачи практики;

– качественно и в срок выполнять индивидуальные задания;

– накапливать и обобщать необходимый материал в рамках приобретаемых познаний;

– систематически отчитываться перед руководителем о выполненных заданиях и собранном фактическом материале;

– качественно выполнять поручения и обязанности, возложенные на него руководителем по месту прохождения практики;

– вести дневник практики и в установленные сроки сдать его на кафедру;

– подготовить отчёт по практике в соответствии с требованиями программы учебной практики кафедры теории и практики перевода;

– своевременно сдать и защитить отчёт по практике.

В период практики студенты самостоятельно выполняют следующие виды работ:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

– знакомятся со спецификой организации переводческой деятельности;

– занимаются переводом текстов разного характера, назначения и объёма с английского языка на русский (тип документа и его объём устанавливаются руководителем практики);

– совершенствуют свои знания и умения работы на компьютерной технике, использование электронных словарей и иной вспомогательной литературы;

– знакомятся с особенностями оформления отдельных документов, изучают требования к их форматированию и стилистике текста;

– знакомятся с оптимальными условиями использования словарей и справочников на бумажных и электронных носителях.

Срок прохождения практики устанавливается графиком учебного процесса и заранее сообщается студентам. Для руководства, оказания помощи и приёма, защиты учебной практики по переводу назначается кафедральный руководитель. Руководитель оказывает помощь в организации прохождения практики, проводит консультации, контролирует выполнение программы, проверяет отчёты студентов.

Перед началом практики проводится установочная конференция, на которую приглашаются все студенты, проходящие учебную практику, и их руководитель. Целью данной конференции является знакомство студентов со сроками прохождения практики, вручение им заданий, разъяснение содержания заданий и требований по заполнению отчётной документации.

Аттестация по итогам учебной практики по переводу проходит в рабочем порядке в форме собеседования по представленной отчётной документации по учебной практике после выполнения студентами всех заданий.

После прохождения практики и её защиты руководителем практики в обязательном порядке проводится итоговая конференция со студентами. На итоговой конференции обсуждается весь спектр вопросов, связанных с прохождением учебной практики. Обсуждаются вопросы, связанные с трудностями, возникшими во время прохождения практики, их причинами и способами устранения, обсуждаются также позитивные моменты практики, оставившие приятное впечатление у студентов. Студентами вносятся предложения по изменению форм и содержания учебной практики по переводу в будущем (относительно средств обеспечения её эффективности), рассматриваются другие вопросы.

По окончании практики студенты должны представить на кафедру отчёт о прохождении практики.

Отчёт должен содержать следующую информацию:

1) основные виды деятельности, освоенные (апробированные) студентом в период практики;

2) выполняемые студентом обязанности в период практики, описание проделанной работы и полученных результатов;

3) основные проблемы, с которыми студент столкнулся в ходе учебной практики, найденные им способы их решения, либо собственное видение путей их решения (в случае, если проблемы оказались неразрешимыми).

Отчёт должен состоять из двух основных частей: собственно текста отчёта и приложений. Текстовая часть отчёта традиционно состоит из трёх частей: введения, основной части и заключения. Во введении даётся краткая характеристика базы учебной практики (тип кабинета, имеющееся оборудование, технические и методологические возможности для осуществления переводческой деятельности), определяются цели и задачи, поставленные перед студентом на период прохождения

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

практики. В основной части отчёта даётся изложение проделанной студентом работы в ходе практики, виды осуществлённой деятельности, приобретённые при этом знания, навыки и умения, а также выводы, полученные в процессе выполнения тех или иных видов деятельности. Здесь же описываются проблемы, с которыми студент столкнулся во время практики, трудности, которые возникали при выполнении возложенных на него обязанностей, описание того, как он справился со своей работой, были ли высказаны в его адрес поощрения или нарекания и т.д. Изложение материала в основной части отчёта должно соответствовать утверждённому календарному плану практики студента и фактической хронологии событий. В заключительной части студент излагает основные выводы по результатам практики, оценивает свою деятельность и приобретённый практический опыт. Кроме того, в заключительной части отчёта студент может изложить свои критические замечания по вопросам организации и проведения учебной практики в целом и высказать свои идеи по её улучшению.

Отчёт по практике подписывается студентом, проверяется и визируется руководителем практики.

Сдача отчётов на проверку и их защита производится в течение 2 дней после окончания практики в соответствии с установленным кафедрой графиком. Нарушение сроков прохождения практики и сроков защиты считается невыполнением учебного плана по специальности. Студенты, не прошедшие учебную практику и тем самым не выполнившие учебный план без уважительной на то причины, или получившие отрицательную оценку по итогам практики, могут быть отчислены из учебного заведения как имеющие академическую задолженность в порядке, предусмотренном уставом вуза.

По итогам учебной практики студент предоставляет руководителю следующую отчётную документацию:

1. Календарный план работы студента с подписью руководителя.

2. Дневник.

3. Переводные документы:

– оригинал и перевод с английского языка на русский язык научно-технического текста объёмом 2.000 печатных знаков – 1 стр.;

– оригинал и перевод с английского языка на русский язык художественного текста в объёме 2.000 печатных знаков – 1 стр.;

– оригинал и перевод с английского языка на русский язык публицистического текста в объёме 2.000 печатных знаков – 1 стр.;

– тренировочный (пробный) материал: оригинал и перевод с английского языка на русский язык научно-технического текста объёмом 4.000 печатных знаков – 2 стр.;

– тренировочный (пробный) материал: оригинал и перевод с английского языка на русский язык художественного текста в объёме 4.000 печатных знаков – 2 стр.;

– тренировочный (пробный) материал: оригинал и перевод с английского языка на русский язык публицистического текста в объёме 4.000 печатных знаков – 2 стр.;

– аудиофайл (продолжительность звучания – 5 мин.), воспроизведённый на бумаге в виде текста, перевод этого текста и составленный к нему глоссарий.

4. Письменный отчёт о прохождении учебной практики с выводами и предложениями.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Отзыв руководителя практики (отзыв должен содержать описание проделанной студентом работы, общую оценку качества его профессиональной подготовки, умение контактировать с людьми, анализировать ситуацию и т.д.).

Зачёт по учебной практике выставляется кафедральным руководителем на основании собеседования, результатов проверки выполнения письменных переводов, защиты отчёта, состояния ведения дневника и отзыва руководителя практики.

Список источников

1. Положение о практической подготовке обучающихся, утверждённое приказом МН ВО РФ и МП РФ от 05.08.2020 г. № 885/390. 8 с. URL: https://base.garant.ru/74626874/.

2. Положение о практике обучающихся, осваивающих профессиональные образовательные программы высшего профессионального образования, утверждённое приказом Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики №112 от 08.02.2016г. 12с. URL: https://docs.cntd.ru/document/420321362.

3. Учебная, производственная и преддипломная практики студентов-переводчиков: Методические рекомендации переиздание с дополнениями и изменениями/ Сост.: Е.И. Почтарь, Л.Л. Косташ, Л.В. Пашун. Тирасполь, 2021. 54 с.

PRACTICAL TRAINING: PROBLEMS, DEVELOPMENT PROSPECTS

Kostash Lyudmila Leontievna, Pashun Larisa Vladimirovna

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Moldova, Pridnestrovie

Abstract. Educational programs of the universities involve compulsory practical training. Each second-year student undergoes practical training. The article is devoted to the description of the principles of organization of practical training for future translators. The paper presents the aims and objectives, the main provisions, the structure of the practical training, the general requirements for its implementation, the list of documentation used, and the evaluation criteria. The authors of the article describe the methodology for organizing practical training for the second-year students at Theory and Practice of Translation Chair of Philology Department at Shevchenko State University of Pridnestrovie.

Key words: practical training, organization of training, future translators, second-year students, Theory and Practice of Translation Chair, Shevchenko State University of Pridnestrovie.

References:

1. Polozhenie o prakticheskoi podgotovke obuchaiushchikhsia, utverzhdennoe prikazom MN VO RF i MP RF ot 05.08.2020 g. № 885/390. 8 s. URL: https://base.garant.ru/74626874/.

2. Polozhenie o praktike obuchaiushchikhsia, osvaivaiushchikh professional'nye obrazovatel'nye programmy vysshego professional'nogo obrazovaniia, utverzhdennoe prikazom Ministerstva prosveshcheniia Pridnestrovskoi Moldavskoi Respubliki №112 ot 08.02.2016g. 12s. URL: https://docs.cntd.ru/document/420321362.

3. Uchebnaia, proizvodstvennaia i preddiplomnaia praktiki studentov-perevodchikov: Metodicheskie rekomendatsii pereizdanie s dopolneniiami i izmeneniiami/ Sost.: E.I. Pochtar', L.L. Kostash, L.V. Pashun. Tiraspol', 2021. 54 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111

Крюкова Елена Викторовна,

Новосибирский военный Ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ОЦЕНОЧНЫХ СМЫСЛОВ В МЕДИАТЕКСТАХ

Аннотация. В статье рассматриваются прецедентные феномены, их типы, возможные способы классификации и сферы-источники; раскрывается проблематика прагматических высказываний, содержащих оценочные смыслы. Интегрированный подход к изучению медиатекстов с прецедентными феноменами позволяет составить объемное представление о речевой деятельности в сфере массовой коммуникации.

Ключевые слова: прецедентный феномен, оценочность, ценность, медиатекст, лингвокультурное сообщество.

В современной лингвистической парадигме особое внимание уделяется соотнесению языковых процессов с когнитивными приёмами восприятия, кодирования и декодирования информации. Медиатексты исследуются как в контексте с общими проблемами концептуализации и категоризации, так и в связи с общими вопросами языковой картины мира. Важным объектом исследования в области когнитивистики является оценочность.

Оценка является антропоцентрической, по своей природе, категорией [12] и находит свое отражение только в субъекто-объектных отношениях. Субъект оценочного действия имеет диапазон, определяемый границами абсолютных оценочных предикатов «хорошо» – «плохо» (аксиологическая оценка) и «знать» – «полагать» (эпистемическая оценка). Считается, что эпистемическая оценка является субъективной модальностью. Аксиологическая оценка имеет отношение к модальности, лишь как «ветвь модальной логики» [11, с. 79]. Оценка характеризуется четырехчастной структурой, включающей объект оценки, субъект оценки, основание (мотив) и характер [9, с. 7; 6, с. 50]. Оценочный компонент лежит в основе разделения предикативов эмоционального состояния на положительные и отрицательные. Оценка в зависимости от ее природы и характера может быть мелиоративной (положительной), пейоративной (отрицательной) и нейтральной (нулевой) и имеет множественную репрезентацию в языке.

Следовательно, возникает потребность в разработке подходов к изучению вербальных способов выражения оценочного значения. Наиболее интересным и актуальным, на наш взгляд, представляется исследование выражения оценочных смыслов посредством прецедентных феноменов, функционирующих в СМИ.

Прецедентные феномены могут быть исследованы как с позиций когнитивной лингвистики, так и культурологии, то есть они требуют осмысления с позиций языка, сознания и культуры. Как языковые единицы прецеденты имеют вербальное выражение и могут употребляться как в измененном виде, так и в неизменном (цитация) в пределах узнаваемости. Как единицы сознания, прецеденты являются результатом ментальных операций, способны к кодированию, трансформированию и оценке информации. Будучи единицами культуры, они представляют собой хранилище «культурного фонда» нации, отражают национальный менталитет, традиции, обычаи, нравственные нормы и идеалы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Впервые понятие “прецедентный текст” было введено Ю. Н. Карауловым. Так по мнению Ю. Н. Караулова, «прецедентный текст, представляя собой готовые интеллектуально-эмоциональные блоки-стереотипы, образцы, мерки для сопоставления, используется как инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а возможно, и обратно» [5, с. 220].

В лингвистике прецедентные феномены представлены прецедентным именем, прецедентным высказыванием, прецедентным текстом и прецедентной ситуацией. Они имеют разные формы репрезентации и обладают разным аксиологическим потенциалом. К прецедентным именам относятся хорошо известные имена литературных героев, политиков, военачальников, исторических деятелей и т.д. В прецеденте происходит «апелляция не к норме, а к эталону, представляющему собой «крайнюю точку» на шкале оценки, наиболее полно воплощающему то или иное качество, апелляция не к понятию, а к образу» [2, с. 175]. Происхождение прецедентного имени, произношение и грамматическая форма значения не имеют: «имя может быть иностранным, то есть прийти из иноязычной литературы или принадлежать истории любого государства» [3, с. 567]. В связи с этим делятся подобные прецедентные имена на две категории: интра- и интерлингвальные, то есть используемые в рамках одного языка или нескольких [8, с. 12].

Прецедентный феномен является «целостной единицей коммуникации, объективизирующейся в речи через апелляцию к прошлому явлению действительности, и обладает ценностной значимостью как для отдельно взятой языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4, с. 34].

Прецеденты могут быть объединены в следующие группы: универсально-прецедентные, социумно-прецедентные и национально-прецедентные [7, с. 62-75].

В исследованиях прецедентных феноменов Л. А. Бушуева обращается к их способности оценивать поступки людей. По мнению исследователя, сами поступки представляют собой феномены, обладающие концептуальной природой. Поступки могут быть объектом переживания, оценки, обсуждения и иметь культурные и эмоциональные составляющие [1, с. 803].

В результате проведенного контент анализа из отобранных нами 43 прецедентов 80 % было обнаружено в заголовках англоязычных статей. Проведенный анализ фактологического материала позволил систематизировать прецедентные феномены, эксплицирующие или имплицирующие оценочные смыслы, в три основные группы: дефектные заголовки, дезориентирующие заголовки, рифмованные заголовки.

I. Дефектные заголовки подразделяются на несколько групп:

A) трансформированные названия литературных произведений и кинофильмов:

1) BACK TO THE FUTURE Kansas City’s Surprise World Series Trip Shows How Baseball Is Changing [17].

B) трансформированные клише, идиомы, пословицы

2) Denmark Pulls Back Welcome Mat for Refugees [16].

В данном заголовке трансформирована идиома “to pull out the welcome mat” со значением “to welcome someone in a warm and friendly way” [23]. Замена фразового глагола “pull out” на “pull back” – “to decide not to

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

continue doing something because of increasing costs or problems" [23] указывает на противоположное (отрицательное) значение трансформированной идиомы.

С) видоизмененные ходовые, модные высказывания нашей эпохи, популярные слоганы:

3) From America with Missiles: Why Iran Loves its F-14 Tomcats [13]

4) No Bed, No Breakfast, but 4-Star Gunfire. Welcome to a War Hostel [18].

В заголовке употреблено трансформированное наименование типа отеля "Bed & Breakfast", появившееся в Великобритании в конце сороковых годов XX века. Данный феномен представляет собой рекламный слоган, в котором имплицирована пейоративная оценка, на что указывают коллокации "4-Star Gunfire" и "War Hostel". При помощи данного слогана автор пытается воссоздать атмосферу времен бомбардировки Сараево.

II. Дезориентирующие заголовки. Читатель испытывает некоторое затруднение, связанное с недопониманием коммуникативного намерения автора.

5) Redder. Bluer. Trumpier. America Is About to Be Even More Divided [14].

Не имея фоновых знаний, достаточно сложно предположить, о чем пойдет речь в статье с подобным названием. Однако в данном заголовке автор, используя такие цвета как синий и красный, указывает на повтор исторических событий Гражданской войны 1861-1865 г., о разделении власти и земель в США. Прецедентное имя Д. Трамп в форме компаратива "Trumpier" подчёркивает новую сторону разделения власти.

III. Рифмованные заголовки.

6) "Biden 'doing fine' after stumbling once, twice, thrice on steps of Air Force One" [15].

В медиатекстах прецедентные феномены выполняют целый ряд важных функций. Во-первых, прецеденты воздействуют на аудиторию, репрезентируют систему ценностей и антиценностей, согласно которой регулируется поведение представителей национального лингвокультурного сообщества. Во-вторых, прецедентные феномены способны отнести объекты к определенному классу и субъективно оценить его. В-третьих, в прецедентных текстах прослеживается языковая игра, способствующая привлечению внимания читателя, делающая текст более экспрессивным и менее напряженным.

Рассмотрим несколько примеров употребления прецедентных феноменов, выражающих оценочные смыслы в медиатекстах.

(7) The picture, which shows the leaders sitting several metres apart at each end of a long oval table in the Kremlin yesterday, was doctored to show Putin and Macron playing badminton, table tennis and air hockey in a bid to 'decide the fate of Ukraine'. Others showed Macron speaking into a megaphone so that Putin could hear him from the other end of the table, engaged in a Harry Potter-like duel and likened the meeting to a scene from The Incredibles [20].

В данном смысловом фрагменте предметом оценивания стала недавняя встреча президента России В. Путина и президента Франции Э. Макрона. Основанием для оценивания явилась слишком большая социальная дистанция, которая возникла между президентами за длинным овальным столом. Данная

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

ситуации породила много мемов и комментариев в зарубежных СМИ. Так, в данном контексте употреблено прецедентное имя Гарри Поттер. Выражение “Harry Potter-like duel” определяет данную ситуацию как прецедентную – дуэль Гарри Поттера и Волан-де-Морта, как явное сравнение битвы «добра» и «зла». На распределение ассоциативных ролей в данной встрече указывают визуальные составляющие (внешность и возраст) политиков. Цель встречи двух президентов – ситуация на Украине. Событие, которое подразумевает в своем сравнении автор статьи, – «Битва за Хогвартс». «Битва за Украину», как и «Битва за Хогвартс», рассматривается как нечто сакральное и близкое обеим сторонам стола. На некое сходство, подмеченное автором статьи, указывает и продолжительность встречи двух президентов, которая длилась чуть больше пяти часов. Однако в отношении «Битвы за Хогвартс» следует отметить, что она была более результативной и однозначной. Использование второго прецедента “The Incredibles”, названия американской детской комедии, рассчитано на североамериканскую аудиторию, их юмор, обилие локальных атрибутов и фоновых знаний. Все вышесказанное свидетельствует об импликации пейоративной оценки, переданной прецедентными феноменами. Вселенная Гарри Поттера известна во всем мире. Книги Д. Роулинг о Гарри Поттере переведены на 80 языков мира. Следовательно, прецедентное имя “Harry Potter” является универсально-прецедентным, сфера-источник – «Литература». “The Incredibles”, согласно классификации В. В. Красных, относится к национально-прецедентным феноменам, поскольку известен преимущественно представителям американского лингвокультурного сообщества и входит в их когнитивную базу. Сфера-источник культурного знания – «Кинематограф».

Рассмотрим еще один пример.

(8) Mr. ZAGAYNOV (Russian Federation) took the floor a second time in response to the anti-Russian propaganda of Kyiv, saying Ukrainian citizens had taken up residence in his country to escape the situation in their own. That was the real cause of the mantra against Russia, he added [19].

В данном смысловом фрагменте употреблен прецедентный феномен “mantra”. «Мантра» – интерлингвальное прецедентное имя, использующееся в рамках нескольких языков, культур и религий, таких как индуизм, буддизм и джайнизм. Сферой-источником культурного знания данного феномена является «Религия». В своей речи на заседании ООН представитель России господин Загайнов сравнивает антироссийскую пропаганду со священным текстом «мантры», поскольку все обвинения в адрес России по отношении к событиям на Украине выглядят как «орудие осуществления психического акта», то есть политические деятели Европы и Америки с завидным постоянством твердят об агрессии России, о ее вторжении в территориальную целостность других государств и т.д. Тем самым преследуя те же цели, что и «мантра» – «оказывать существенное влияние на разум, эмоции и даже на внешние предметы» [10]. Следовательно, в данном смысловом контексте имплицирована отрицательная оценка. «Мантра» относится к универсально-прецедентным феноменам, поскольку данный прецедент известен любому современному человеку и входит в «универсальное» когнитивное пространство.

Рассмотрим несколько прецедентных феноменов, связанных с Д. Трампом и периодом его правления.

(9) The reaction to Special Prosecutor Robert Mueller’s investigation into ties between the Trump campaign and Russia demonstrates the point neatly. Trump’s opponents tend to believe it is only a matter of time before collusion is proved, but for his supporters, the whole affair is nothing more than a “witch hunt”: a plot by the establishment to discredit the President with any dirt they can dig up, Russia-related or otherwise [21].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В примере (8) употреблен прецедент “witch hunt”, представляющий прецедентную ситуацию. Сфера-источник данного феномена «История», подсфера – «исторические реалии». Сравнение ситуации, сложившейся вокруг Д. Трампа, опосредованно напоминает «охоту на ведьм» (“witch hunt”). Данное явление было засвидетельствовано в Европе и Северной Америке в период 1450–1750 гг. Оно заключалось в поиске ведьм или причастных к колдовству, сопровождалось массовой истерией и моральной паникой, приведшей в результате к сотням тысяч жертв невинных людей. Ситуация с неожиданным выбором Д. Трампа в качестве президента также вызвало негодование, панику и массовую истерию, лишь в качестве «колдовства» в современном мире рассматриваются кибератаки. Все вышесказанное позволяет расценивать данную ситуацию как негативную.“Witch hunt” следует отнести к национально-прецедентным феноменам, поскольку данная информация известна любому представителю европейского или американского лингвокультурного сообщества и входит в их национальную когнитивную базу.

(10)“Especially living in Kansas — for me as a gay man — it’s kind of scary,” he said. “He’s like the world’s worst boogeyman.” [22].

В данном смысловом фрагменте прецедент “boogeyman” адресован Д. Трампу. По результатам проведённого опроса в Канзасском университете 67 % респондентов обвиняют президента в расизме, несправедливости и считают проводимую им политику «непригодной». Вследствие чего он получил прозвище «самого худущего Бугимена в истории», на что указывает употребление абсолютного оценочного предиката “worst”. Следовательно, характер оценки отрицательный. Слово «boogeyman”, вероятно, пришло из Шотландии, где вредных гоблинов и хоббитов называют боглями и боггартами. В Северной Америке это один из самых известных монстров. В американских общинах бугимену часто дают разные прозвища, например, «Призрак», «Ворюга». Данное прецедентное имя является интралингвальным, относится к национально-прецедентным феноменам, поскольку данная информация известна любому представителю европейского или американского национально-лингвокультурного сообщества и входит в их национальную когнитивную базу. Сферой-источником данного прецедента является «Фольклор».

Таким образом, все вышесказанное позволяет заключить, что прецедентные феномены являются распространенным средством выражения субъективной оценки, эталонным образцом для создания какого-либо вторичного явления по образу и подобию первого. Наибольшее количество прецедентов, отображающих оценку, наблюдается в заголовках медиатекстов, что способствует созданию эмоционально-оценочного фона, усиливает интерес и внимание читателя к событиям или явлениям, отображенным в статье. Арсенал употребленных прецедентов как в самом заголовке, так и составе медиатекста обусловлен правильной прагматической установкой автора. Стремление к цитации, использованию трансформированных прецедентов обусловлено развитием средств массовой коммуникации, доступом к огромному культурному наследию и распространением массовой культуры. Количество и разнообразие цитат неуклонно растет, увеличивая тем самым число сфер-источников культурного знания.

Список источников

1. Бушуева Л. А. Прецедентные феномены как репрезентанты поступков. Вестник Кемеровского государственного университета, 2020, 22(3). С. 802-809.

2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 288 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Верещагин Е. М. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.

4. Золотарев М. В. К вопросу о прецедентности и вторичной концептуализации знаний // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сб. тезисов по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф., посв. памяти С. Г. Стерлигова. (Нижний Новгород, 26–27 апреля 2019 г.) Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского. 2019. С. 33–34.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 261 с.

6. Коваленко Е. В. Языковая актуализация пейоративной оценки (на материале английского языка). Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ РФ, 2017. 124 с.

7. Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1997. № 3. С. 62-85.

8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

9. Максименко О. Г. Структура, семантика и функционирование эпистемического компонента высказывания в дискурсе: дис. …канд. филол. наук. Барнаул, 1999. 204 с.

10. Словарь йога терминов. URL: https://kundalini.ru/about-yoga/slovar-yoga-terminov.

11. Трунова О. В. Природа и языковой статус категории модальности. Барнаул – Новосибирск: Изд-во БГПУ, 1991. 130 с.

12. Трунова О. В. Человек воспринимающий и полагающий: природа содержательного дуализа категории модальности // Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории. М., 2003. С. 29-56.

13. Axe D. From America with Missiles: Why Iran Loves Its F-14 Tomcats. URL: https://nationalinterest.org/profile/david-axe.

14. Ball M. Redder. Bluer. Trumpier. America Is About to Be Even More Divided. URL: http://time.com/5448815/midterms-2018/.

15. Biden ‘doing fine’ after stumbling once, twice, thrice on steps of Air Force One URL: https://www.theguardian.com/us-news/2021/mar/19/joe-biden-fall-stumble-air-force-one.

16. Duxbury Ch. Denmark Pulls Back Welcome Mat for Refugees. URL: https://www.wsj.com/articles/denmark-pulls-back-on-welcome-mat-for-refugees-1453844339.

17. Gregory S. Back to The Future. Kansas City’s Surprise World Series Trip Shows How Baseball Is Changing. Time. 2014. Vol. 184. № 17. P. 42.

18. Higgins A. No Bed, No Breakfast, but 4-Star Gunfire. Welcome to a War Hostel. URL: https://www.nytimes.com/2018/11/28/world/europe/bosnia-war-hostel-sarajevo.html?rref+collection%2fspolightcollection%2fdispatches-international.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

19. High Commissioner for Refugees Blames Weakness in Response to Global Crisis, as Displacement Numbers Approach 66 Million. URL: https://www.un.org/press/en/2017/sc13053.doc.htm.

20. Lewis L. 'Macron and Putin agree to settle Ukraine's fate over a game of Air Hockey': Social media pokes fun at Russian and French presidents for sitting metres apart during Ukraine crisis talks. URL: https://www.dailymail.co.uk/news/article-10489139/Macron-Putin-agree-settle-Ukraines-fate-game-air-hockey-Social-media-pokes-fun.html.

21. Papadopulous G. 'Witch Hunt for Evil Politics'. President Trump Slams Russia Investigations as Charges Reportedly Near. URL: https://time.com/5006957/george-papadapolous-guilty-plea/.

22. Peoples S., Swanson E. AP-NORC/MTV Poll: Young People Run from Trump URL: https://apnews.com/da5c9104e5c6463da83fd47f893ba072/AP-NORC-MTV-Poll:-Young-people-run-from-Trump.

23. The Pocket Oxford Dictionary and Thesaurus. F.R. Abate (Ed.). New York: Oxford University Press, Inc., 1997. 972 p.

PRECEDENT PHENOMENA AS REPRESENTATIVES OF EVALUATIVE MEANINGS IN MEDIA TEXTS

Kryukova Elena Viktorovna

Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Abstract: The article focuses on precedent phenomena, their types, possible methods of classification and sources of precedent phenomena. The author reveals the problems of pragmatic statements containing evaluative meanings. An integrated approach to the study of media texts with precedent phenomena helps making the whole representation of speech activity in mass media field.

Key words: precedent phenomenon, assessment, value, media text, linguocultural community.

References:

1. Bushueva L. A. Pretsedentnye fenomeny kak reprezentanty postupkov. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020, 22(3). S. 802-809.

2. Gudkov D. B. Teoriia i praktika mezhkul'turnoi kommunikatsii. M.: Gnozis, 2003. 288 s.

3. Vereshchagin E. M. Iazyk i kul'tura. M.: Indrik, 2005. 1038 s.

4. Zolotarev M. V. K voprosu o pretsedentnosti i vtorichnoi kontseptualizatsii znanii // Iazyki i kul'tury: funktsional'no-kommunikativnyi i lingvopragmaticheskii aspekty: sb. tezisov po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posv. pamiati S. G. Sterligova. (Nizhnii Novgorod, 26–27 aprelia 2019 g.) N. Novgorod: NNGU im. N. I. Lobachevskogo. 2019. S. 33–34.

5. Karaulov Iu. N. Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'. M., 1987. 261 s.

6. Kovalenko E. V. Iazykovaia aktualizatsiia peiorativnoi otsenki (na materiale angliiskogo iazyka). Novosibirsk: Novosibirskii voennyi institut imeni generala armii I.K. Iakovleva VNG RF, 2017. 124 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. Krasnykh V. V. Kognitivnaia baza i pretsedentnye fenomeny v sisteme drugikh edinits i v kommunikatsii / V. V. Krasnykh, D. B. Gudkov, I. V. Zakharenko, D. V. Bagaeva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiia. 1997. № 3. S. 62-85.

8. Makarov M. L. Osnovy teorii diskursa. M.: ITDGK «Gnozis», 2003. 280 s.

9. Maksimenko O. G. Struktura, semantika i funktsionirovanie epistemicheskogo komponenta vyskazyvaniia v diskurse: dis. …kand. filol. nauk. Barnaul, 1999. 204 s.

10. Slovar' ioga terminov. URL: https://kundalini.ru/about-yoga/slovar-yoga-terminov.

11. Trunova O. V. Priroda i iazykovoi status kategorii modal'nosti. Barnaul – Novosibirsk: Izd-vo BGPU, 1991. 130 s.

12. Trunova O. V. Chelovek vosprinimaiushchii i polagaiushchii: priroda soderzhatel'nogo dualiza kategorii modal'nosti // Antropologicheskaia lingvistika: Kontsepty. Kategorii. M., 2003. S. 29-56.

13. Axe D. From America with Missiles: Why Iran Loves Its F-14 Tomcats. URL: https://nationalinterest.org/profile/david-axe.

14. Ball M. Redder. Bluer. Trumpier. America Is About to Be Even More Divided. URL: http://time.com/5448815/midterms-2018/.

15. Biden ‘doing fine’ after stumbling once, twice, thrice on steps of Air Force One URL: https://www.theguardian.com/us-news/2021/mar/19/joe-biden-fall-stumble-air-force-one.

16. Duxbury Ch. Denmark Pulls Back Welcome Mat for Refugees. URL: https://www.wsj.com/articles/denmark-pulls-back-on-welcome-mat-for-refugees-1453844339.

17. Gregory S. Back to The Future. Kansas City’s Surprise World Series Trip Shows How Baseball Is Changing. Time. 2014. Vol. 184. № 17. P. 42.

18. Higgins A. No Bed, No Breakfast, but 4-Star Gunfire. Welcome to a War Hostel. URL: https://www.nytimes.com/2018/11/28/world/europe/bosnia-war-hostel-sarajevo.html?rref+collection%2fspolightcollection%2fdispatches-international.

19. High Commissioner for Refugees Blames Weakness in Response to Global Crisis, as Displacement Numbers Approach 66 Million. URL: https://www.un.org/press/en/2017/sc13053.doc.htm.

20. Lewis L. 'Macron and Putin agree to settle Ukraine's fate over a game of Air Hockey': Social media pokes fun at Russian and French presidents for sitting metres apart during Ukraine crisis talks. URL: https://www.dailymail.co.uk/news/article-10489139/Macron-Putin-agree-settle-Ukraines-fate-game-air-hockey-Social-media-pokes-fun.html.

21. Papadopulous G. ‘Witch Hunt for Evil Politics’. President Trump Slams Russia Investigations as Charges Reportedly Near. URL: https://time.com/5006957/george-papadapolous-guilty-plea/.

22. Peoples S., Swanson E. AP-NORC/MTV Poll: Young People Run from Trump URL: https://apnews.com/da5c9104e5c6463da83fd47f893ba072/AP-NORC-MTV-Poll:-Young-people-run-from-Trump.

23. The Pocket Oxford Dictionary and Thesaurus. F.R. Abate (Ed.). New York: Oxford University Press, Inc., 1997. 972 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81'37

Кузнецова Евгения Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

О РОЛИ НАБЛЮДАТЕЛЯ И ТОПОЛОГИЧЕСКИХ ТИПАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ SIT, STAND И LIE)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия человеком окружающего его пространства, топологические типы и английские глаголы положения в пространстве *sit*, *stand* и *lie*, с которыми данные типы употребляются. Глаголы положения в пространстве представляют особый интерес в любом языке, чем обусловлено стремление лингвистов систематизировать и выявить схемы их употребления.

Ключевые слова: глаголы положения в пространстве, роль наблюдателя, наблюдатель, восприятие, топологические типы.

Проблема восприятия и интерпретации пространственных отношений неразрывно связана с проблемой освоения пространства, и мы порой не задумываемся о том, как воспринимаем окружающее пространство. Важным фактором формирования пространственных представлений является ряд следующих параметров: характер восприятия человеком окружающего мира (сопоставление размеров, (не)подвижности, отношение к норме и др.) и ориентационные координаты (вертикаль/горизонталь, длина/ширина, высота/глубина) [1]. Предметы и явления окружающего мира всегда имеют определенные координаты и ориентированы на человека – субъект восприятия – как на точку отсчета [8]. Для описания пространственных отношений всегда требуется наличие ориентира, точки отсчета. Таким ориентиром, как уже было сказано, выступает естественная точка отсчета – человек [4]. В процессе языковой концептуализации и категоризации человек выступает в двух ипостасях: как наблюдатель и как носитель опыта и знаний [5, с. 24].

Такие пространственные языковые выражения, как *on the right*, *on the left*, *in front of* и т.п., носят антропоморфный характер, т.е. человек описывает предметы или явления относительно собственного тела. Эти и другие языковые выражения используются для описания таких отражающих пространственную трехмерность понятий, как «горизонталь», «вертикаль», «вмещенность» (или «контейнер») [8]. Считается, что вертикаль – главная пространственная ось, т.к. вертикальное положение человека может рассматриваться как естественная пространственная ориентация его тела в нормальных условиях [12, с. 34]. Развертывание пространственных координат по горизонтали включает два типа измерений: симметричное (слева и справа) и асимметричное (спереди и сзади). Слова, выражающие данные пространственные отношения, указывают на говорящего как точку отсчета [8]. При этом, возможны два типа ориентации предмета: относительная и абсолютная. Первый тип, помимо участников/объектов ситуации, имплицитно включает наблюдателя, в то время как второй – только ориентируемый объект и ориентир [2, с. 110–112]. Данные типы ориентации зависят от некоторых факторов. Так, к факторам, важным для относительной ориентации, относятся «анатомическое» членение предметов, размеры предметов, соотношения их размеров и расстояния между ними. Для абсолютной ориентации важны три фактора: «анатомическое» членение предмета, положение предмета относительно центра земли и направление его привычного перемещения [4].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Несмотря на перечисленные выше параметры, существенную роль в выборе языковых средств играет «лингвокультурный предвыбор», т. е. национально-культурные особенности [13]. Так, например, использование глаголов состояния покоя будет зависеть не только от определенных геометрических параметров и координат, но и от лингвокультуры, поскольку представители разных лингвокультур воспринимают мир неодинаково, что проявляется в выборе языковых средств для описания окружающей действительности. Следовательно, физические параметры пространства не так важны, как их непосредственное восприятие индивидом [4].

Благодаря пространству как одной из важнейших категорий, люди, воспринимая и осмысляя его, научились структурировать его, что нашло свое отражение в следующих параметрах: фон-фигура, верх-низ, правый-левый, впереди-сзади, далеко-близко, отдаляться-приближаться. Данные параметры относятся к специфике ментальных репрезентаций, которая подробно рассмотрена в когнитивной психологии в теории «телесности разума», теории образных и миметических схем и применена в анализе языка [7, с. 37]. Ментальные репрезентации накапливаются на генетическом уровне в когнитивной системе носителей языка и формируют их языковую картину мира по следующей обобщенной модели: чувственное восприятие – ментальные репрезентации – коммуникация – картина мира [7, с. 43]. Однако несмотря на то, что в ментальных репрезентациях разных языков можно найти универсалии, в том числе и культурного характера, в языковых репрезентациях есть существенные расхождения, поскольку соотношение того, как люди осмысляют окружающий мир, и того, как это репрезентируется в языке, варьируется от одной культуры к другой [11, с. 20].

Восприятие человека всегда предполагает выделение границ отдельного участка пространства, поскольку воспринимаемое пространство всегда антропоцентрично. Пространственные отношения могут рассматриваться как с позиции субъекта, так и с позиции наблюдателя, причем границы данных пространств могут не совпадать [6]. Пространство говорящего и пространство наблюдателя могут не совпадать ввиду того, что пространство, которое человек идентифицирует с собой, и его характеристики зависят от различных психологических и социальных факторов [3, с. 94]. В большинстве случаев, но не всегда, наблюдатель совпадает с говорящим [8]. На совпадение или несовпадение наблюдателя с говорящим всегда указывают языковые средства (например, эгоцентричные слова *here – there*, *now – then*, *this – that*).

Некоторые авторы при анализе пространственных отношений по вертикальной оси берут за точку отсчета не человека, а поверхность земли [8, с. 13–15], что не представляется корректным, т.к. тогда любое действие по вертикали будет интерпретироваться как «по направлению к земной поверхности» или «ниже уровня земной поверхности» [8]. Логичнее и правильнее в этом случае брать за точку отсчета направление взгляда индивида в нормальных условиях [8].

Пространство трехмерно, и человек соотносит объекты действительности с определенными топологическими типами. Термин «топологический тип» впервые ввел Л. Талми. Согласно его определению, языковая картина мира представлена эталонными формами, которые организуют пространство и являются определенного рода ориентирами. К топологическим типам Л. Талми относит «контейнеры», «отверстия», «стержни», «вытянутых поверхности», «бесконечные пространства» и др. Каждый топологический тип имеет определенный набор измерений и влияет на употребление тех или иных лексических единиц (выбор предлогов, прилагательных, глаголов и др.) [13, 14]. Л. Талми, помимо топологических типов, выделяет следующие пространственные характеристики объектов: статическое положение объекта в пространстве, траектория движения

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

объекта, ориентация объекта в статике и в динамике [15]. Е. В. Рахилина уточняет, что топологические типы – это семантические свойства объекта [10, с. 255], т.е. свойства, которые были «пропущены» в языковую картину мира и которые становятся эталонами воспринимаемых в определенной лингвокультуре форм объектов действительности, закрепляясь в ментальные образы, выраженные определенными языковыми единицами.

В зависимости от доминирующей ориентации в пространстве относительно других предметов и позиции наблюдателя, для описания топологических типов в устной и письменной речи могут быть использованы соответствующие глаголы пространственной ориентации: *stand* описывает объекты с доминирующей вертикальной ориентацией, *lie* – объекты с доминирующей горизонтальной ориентацией, *sit* – объекты, покрывающие другой объект, находящиеся на опоре или во вместилище или имеющие способность занимать промежуточное – «сидячее» – положение в пространстве, т.е. менять положение своего тела в пространстве самостоятельно, что характерно для живых объектов.

Для анализа употребления глаголов состояния покоя *sit*, *stand*, *lie* с топологическими типами был взят алгоритм разметки предметных имен, предложенный О. Н. Ляшевской и включающий следующие характеристики: разряд (предметное имя, абстрактное имя, имя собственное); таксономический класс; мереология (часть от целого, множество или совокупность) [9]. Другие две характеристики данной разметки – оценка и словообразование – не являются существенными и не рассматриваются в рамках нашей статьи. Вместо этих характеристик нами была добавлена и рассмотрена доминирующая ориентация объекта.

Так, например, пустыни, степи, долины и пр. представляют собой горизонтальные, достаточно протяженные поверхности: *(1) The Gobi Desert lies east* [16]. Горизонталь является доминирующей ориентацией природного неодушевленного объекта *desert* в примере 1, чем обусловлено употребление в данном контексте глагола пространственной ориентации *lie*. В ходе целенаправленной выборки было выявлено, что глагол *lie* будет употребляться и с другими природными неодушевленными объектами с похожими характеристиками протяженности. Пример 1, в свою очередь, представляет пустыню Гоби как совокупность (песка, характерной растительности и т.д.).

При доминировании вертикальной ориентации природного неодушевленного объекта употребляется глагол stand, что характерно для вертикальных по отношению к земле выступов: *(2) Today, the mountain stands 8,929 feet at its highest point* [16].

При неявной выраженности доминирования одной из упомянутых выше осей имеет место «сидячее» – промежуточное – положение неодушевленного объекта: *(3) The stone sits right in the 'Jaws of Borrowdale' – the narrowest point in the valley…* [18]. Однако предметное имя stone в данном случае требует употребления глагола *sit* не только из-за неявной выраженности доминирования горизонтальной и вертикальной осей, но и из-за того, что обстоятельство места *in the 'Jaws of Borrowdale'* является вместилищем. Несмотря на этот факт, путем целенаправленной выборки и поиска англоязычных видео можно найти примеры в устной речи, исключающие влияние данного фактора на выбор глагола в конкретном случае.

В приведенных выше примерах 2 и 3 предметные имена представляют собой единое целое или, в зависимости от ситуации, часть от целого.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В рамках данного исследования рассмотрены природные неодушевленные объекты, которые мы условно разделили на следующие топологические типы: «горизонтальные поверхности», «покровы», «вместилища/контейнеры», «стержни», «дуги», «линии», «выступы», «шары». Результаты можно наглядно представить с помощью (табл. 1):

Таблица 1

Анализ топологических типов по разметке предметных имен

Топологический тип	Разряд	Таксон. класс	Мереология	Ориентация
Горизонтальные поверхности (*steppe*, *valley*, *field*, *plain*, *desert* и др.): *(1) How low, how clipped in April's upheaval, all the steppe lies flat* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Совокупность	Горизонталь
Покровы (*snow*, *mud* и др.): *(2) Snow sat in thick caps on top of the rocks and was plastered to the windward* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Совокупность	Горизонталь + вертикаль
Вместилища/контейнеры (*reservoir*, *trench*, *hole*, *grass* и др.): *(3) The sea lies calm tonight,"says the poem, but he knows better* [16]. *(4) The killer sat in the hole and strained to hear* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое	Доминир. хар-ка – глубина
Стержни (*tree* и др.): *(5) The tree stands firmly grounded and ultimately isn't affected much by the storm* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое или часть от целого	Вертикаль
Дуги (*rainbow*): *(6) A double rainbow sits in the southeastern Saline County sky Monday evening* [19].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое	Вертикаль + горизонталь
Линии (*road*, *path*, *river* и др.): *(7) The river valley lies below, and the panorama that stretches to the far side of the river* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое	Горизонталь
Выступы (*hill*, *mountain* и др.): *(8) Out the window, the treeless hill stood starkly against the harsh blue sky* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое	Вертикаль
Шары (*berry*, *stone*): *(9) It does make the berries sit up ever so much higher for a stunning visual effect* [16].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Целое или часть от целого	Вертикаль + горизонталь
Точки (*moon*, *star*, *black hole* и др.): *(10) I watch how the moon sits in the sky in the dark night* [17].	Предм. имя	Природ. неодуш. Объекты	Часть от совокупности объектов	Не имеют доминир. ориентации

Природные неодушевленные объекты, проанализированные нами выше, выражены предметными именами и, в большинстве своем, представляют собой единое целое или совокупность объектов. На основе примеров и характеристик данных топологических типов, в особенности на основе доминирующей ориентации, можно сделать следующие выводы об употреблении глаголов состояния покоя. «Горизонтальные поверхности» актуализируются в англоязычной речи с глаголом *lie*; «покровы» – с глаголом *sit*; «вместилища/контейнеры» могут быть описаны с помощью глагола *lie* (в значении *be*, *be situated*), но положение предметов, которые они в себя вмещают, также будет описано с помощью

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

глаголов состояния покоя: неодушевленные предметы с доминирующей горизонтальной ориентацией чаще употребляются с *sit*, реже – с *lie* и *stand*, если у предмета есть соответствующие доминирующие координаты и он может самостоятельно или под воздействием внешних сил менять положение в пространстве, в результате чего меняются координаты и, соответственно, глагол); «стержни» употребляются с глаголом *stand*, но при изменении своего положения в пространстве могут быть описаны и при помощи глагола *lie*; «дуги» – с глаголом *sit*; «линии» – с глаголом *lie*; «выступы» – с глаголом *stand*; «шары» – с глаголом *sit*; «точки» – с глаголом *sit*.

Таким образом, основополагающими факторами при выборе глагола состояния покоя для определенного топологического типа являются доминирующая ориентация, возможность или невозможность объекта менять свое положение в пространстве. При этом отнесенность того или иного объекта к топологическому типу с высокой вероятностью предопределяет выбор глагола состояния покоя.

Список источников

1. Акетина О. С. Антропоцентризм восприятия пространственно-временных отношений // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. №4 (128). С. 10-14.

2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 367 с.

3. Апресян Ю. Д. Некоторые соображения о дейксисе в связи с понятием наивной модели мира // Teoria Tekstu. Wroclaw. etc.: Ossolineum, 1986. С. 83-98.

4. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // ВЯ. 1995. №1. С. 37-67.

5. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. С. 18-36.

6. Болдырев Н. Н. Отражение пространства деятеля и пространства наблюдателя в высказывании // Логический анализ языка. Языки пространств. М., 1997. С. 212-217.

7. Козлова Л. А. Проблемы функционально-когнитивного анализа языка: коллективная монография / Л. А. Козлова, И. Ю. Колесов, В. Д. Максимов и др.; под ред. И. Ю. Колесова. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 171 с.

8. Кравченко А. В. К проблеме наблюдателя как системообразующего фактора в языке // Изв. РАН / Сер. лит. и яз. 1993. Т.52. №3. С. 45-56.

9. Ляшевская О. Н. Топологические классы имен в семантической разметке национального корпуса русского языка // Корпусная лингвистика – 2008: труды Междунар. конф. СПб.: Изд. Дом СПбГУ, 2008. С. 276-283.

10. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. Москва: Русские словари, 2000. 416 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

11. Apresjan V. Scientific and Linguistic Worldviews: Overlaps and Discrepances // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: тез. докл.: в 2 т. Томск: Томский гос. ун-т, 2010. Т. 1. С. 20-22.

12. Clark H. H. Space, time, semantics, and the child // Cognitive development and the acquisition of language. New York; London: Acad. Press, 1973. Pp. 27-63.

13. Talmy L. How Language Structures Space // Spatial Orientation: Theory, Research and Application. Syntax. New York, London: Plenum Press, 1983. Pp. 225-282

14. Talmy L. Lexicalization patterns. Semantic structure in lexical forms // Shopen T. (Ed.) Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp. 57-149.

15. Talmy L. Relation of Grammar to Cognition // Topics in Cognitive Linguistics, ed. by B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam/Philadelphia, 1988. Pp. 43-217.

16. Corpus of Contemporary American English (COCA). URL: https://www.english-corpora.org/coca/.

17. Goodreads. URL: https://www.goodreads.com/quotes/1146920-i-watch-how-the-moon-sits-in-the-sky-in.

18. National Trust. URL: https://www.nationaltrust.org.uk/borrowdale-and-derwent-water/features/the-bowder-stone.

19. The Daily Republican. URL: https://www.dailyrepublicannews.com/news/20200624/rainbow-surprise.

THE ROLE OF THE OBSERVER AND TOPOLOGICAL TYPES OF SPACE REPRESENTATION (ON THE EXAMPLE OF THE VERBS OF SPATIAL ORIENTATION SIT, STAND AND LIE)

Kuznetsova Evgenia Aleksandrovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article covers the features of an individual's perception of the space, topological types and the English posture verbs *sit*, *stand* and *lie* topological types are used with. There is a growing interest in posture verbs in any language, so linguists are trying to systematize and discover the schemes of their usage.

Key words: posture verbs, observer's role, observer, perception, topological types.

References:

1. Aketina O. S. Antropotsentrizm vospriiatiia prostranstvenno-vremennykh otnoshenii // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia 2: Filologiia i iskusstvovedenie. 2013. №4 (128). S. 10-14.

2. Apresian Iu. D. Leksicheskaia semantika: sinonimicheskie sredstva iazyka. M.: Nauka, 1974. 367 s.

3. Apresian Iu. D. Nekotorye soobrazheniia o deiksise v sviazi s poniatiem naivnoi modeli mira // Teoria Tekstu. Wroclaw. etc.: Ossolineum, 1986. S. 83-98.

4. Apresian Iu. D. Obraz cheloveka po dannym iazyka: popytka sistemnogo opisaniia // VIa. 1995. №1. S. 37-67.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Boldyrev N. N. Kontseptual'noe prostranstvo kognitivnoi lingvistiki // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2004. №1. S. 18-36.

6. Boldyrev N. N. Otrazhenie prostranstva deiatelia i prostranstva nabliudatelia v vyskazyvanii // Logicheskii analiz iazyka. Iazyki prostranstv. M., 1997. S. 212-217.

7. Kozlova L. A. Problemy funktsional'no-kognitivnogo analiza iazyka: kollektivnaia monografiia / L. A. Kozlova, I. Iu. Kolesov, V. D. Maksimov i dr.; pod red. I. Iu. Kolesova. Barnaul: AltGPU, 2016. 171 s.

8. Kravchenko A. V. K probleme nabliudatelia kak sistemoobrazuiushchego faktora v iazyke // Izv. RAN / Ser. lit. i iaz. 1993. T.52. №3. S. 45-56.

9. Liashevskaia O. N. Topologicheskie klassy imen v semanticheskoi razmetke natsional'nogo korpusa russkogo iazyka // Korpusnaia lingvistika – 2008: trudy Mezhdunar. konf. SPb.: Izd. Dom SPbGU, 2008. S. 276-283.

10. Rakhilina E. V. Kognitivnyi analiz predmetnykh imen: semantika i sochetaemost'. Moskva: Russkie slovari, 2000. 416 s.

11. Apresjan V. Scientific and Linguistic Worldviews: Overlaps and Discrepances // Chetvertaia mezhdunarodnaia konferentsiia po kognitivnoi nauke: tez. dokl.: v 2 t. Tomsk: Tomskii gos. un-t, 2010. T. 1. S. 20-22.

12. Clark H. H. Space, time, semantics, and the child // Cognitive development and the acquisition of language. New York; London: Acad. Press, 1973. Pp. 27-63.

13. Talmy L. How Language Structures Space // Spatial Orientation: Theory, Research and Application. Syntax. New York, London: Plenum Press, 1983. Pp. 225-282

14. Talmy L. Lexicalization patterns. Semantic structure in lexical forms // Shopen T. (Ed.) Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp. 57-149.

15. Talmy L. Relation of Grammar to Cognition // Topics in Cognitive Linguistics, ed. by B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam/Philadelphia, 1988. Pp. 43-217.

16. Corpus of Contemporary American English (COCA). URL: https://www.english-corpora.org/coca/.

17. Goodreads. URL: https://www.goodreads.com/quotes/1146920-i-watch-how-the-moon-sits-in-the-sky-in.

18. National Trust. URL: https://www.nationaltrust.org.uk/borrowdale-and-derwent-water/features/the-bowder-stone.

19. The Daily Republican. URL: https://www.dailyrepublicannews.com/news/20200624/rainbow-surprise.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.111.1

Кулакова Татьяна Александровна,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской федерации, Алтайский филиал, г. Барнаул, Россия

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ ALTAI KRAI IN FOCUS)

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблематика формирования функциональной грамотности современных школьников, описывается опыт создания специальных упражнений, направленных на достижение универсальных метапредметных результатов, при написании регионального компонента учебника по английскому языку.

Ключевые слова: функциональная грамотность, метапредметные результаты, региональный компонент, обучение английскому языку

Понятие «функциональная грамотность» было введено ЮНЕСКО в 1957 году и первоначально подразумевало под собой базовые навыки чтения, счёта и письма, то есть то, что позволяет человеку решать простейшие жизненные задачи, связанные с его функционированием в социуме. С момента возникновения этого понятия его объем существенно расширился, что логично и ожидаемо – мир становится все более наполненным информацией, требования к скорости ее обработки также растут [3].

В этой связи у государства сформировался четкий запрос на формирование функциональной грамотности у учащихся. Во-первых, современному молодому человеку для сохранения своей конкурентоспособности на внутреннем и международном рынке труда, да и для личностного развития нужно уметь находить, сопоставлять, интерпретировать, анализировать факты, быть способным критически мыслить, не ограничиваться заученным материалом, а находить ему применение при решении задач, максимально имитирующих жизненные ситуации [2]. А во-вторых, Россия стремится попасть в международные рейтинги школьного образования – такие, например, как PISA.

Поставленная задача формирования функциональной грамотности нашла отражение в основном образовательном документе страны: в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Речь идет о метапредметных результатах освоения программы основного общего образования, которые должны отражать овладение учащимися универсальными учебными познавательными, универсальными учебными коммуникативными и универсальными учебным регулятивными действиями [1]. Очевиден тот факт, что данные требования ФГОС напрямую влияют на содержание как основных УМК по предметам, так и их дополнительных компонентов. Altai Krai in Focus, региональный компонент к УМК Spotlight для 5-6-ых классов не стал исключением.

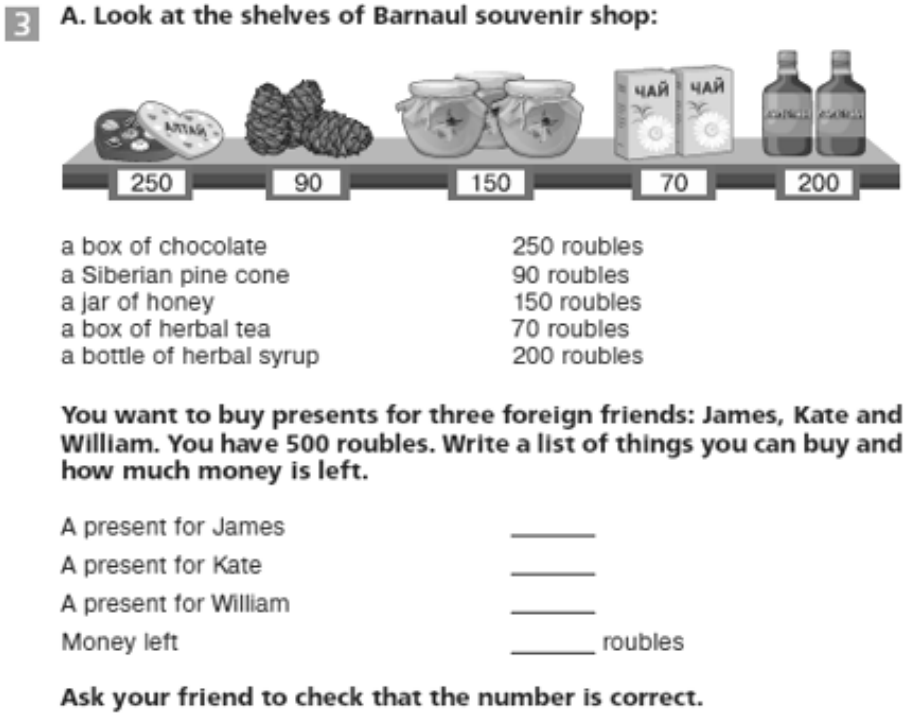
© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

С 2017 года при поддержке Министерства образования Алтайского края в регионе реализуется проект создания краеведческой линейки учебных пособий. Уже вышли подобного рода издания по истории, культуре, литературе, астрономии и ботанике. Altai Krai in Focus – часть этого проекта, призванный заполнить лакуну теперь уже и со стороны английского языка.

Как один из авторов учебника могу с уверенностью утверждать, что разработка заданий на развитие функциональной грамотности была одним из самых сложных этапов работы над пособием. Однако, нам все же удалось наполнить учебник достаточным количеством подобных упражнений: такие задания присутствуют практически в каждом модуле.

Кроме того, нам было важно построить пособие, следуя принципу сохранения межпредметных связей. Это было одной из ключевых задач, учитывая тот факт, что учебник построен на краеведческом материале. Потому, чтобы сформировать у учеников цельное представление о родном регионе, мы опирались на связь с историей, обществознанием, математикой, географией, культурологией и тд.

Так, в качестве конкретного примера задания, направленного на развитие математической грамотности, позволяющего пятиклассникам применять математические навыки для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира, можно привести упражнение из модуля Altai Souvenirs (рис. 1): нужно купить сувениры трем своим иностранным друзьям, исходя из бюджета в 500 рублей. То есть подарки нужно выбрать, посчитать, хватает денег или нет, и записать остаток, если таковой будет.



3 A. Look at the shelves of Barnaul souvenir shop:

a box of chocolate	250 roubles
a Siberian pine cone	90 roubles
a jar of honey	150 roubles
a box of herbal tea	70 roubles
a bottle of herbal syrup	200 roubles

You want to buy presents for three foreign friends: James, Kate and William. You have 500 roubles. Write a list of things you can buy and how much money is left.

A present for James _____
A present for Kate _____
A present for William _____
Money left _____ roubles

Ask your friend to check that the number is correct.

Рис. 1. Упражнение из модуля ‘Altai Souvenirs’

Схожее задание для шестиклассников несколько сложнее: в одном из упражнений модуля Chuisky Trakt (рис.2) им нужно не только посчитать затраты купца, но и, проанализировав информацию, определить, какие продукты являлись самыми дорогими, какие стоили меньше всего, и какой товар был самым популярным.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022



Рис. 2. Упражнение из модуля ‘Chuisky Trakt’

После этого заполнить диаграммы (рис. 3) на основе полученных данных и представить итоговую информацию классу в виде ответов на вопросы, то есть, в виде текста.

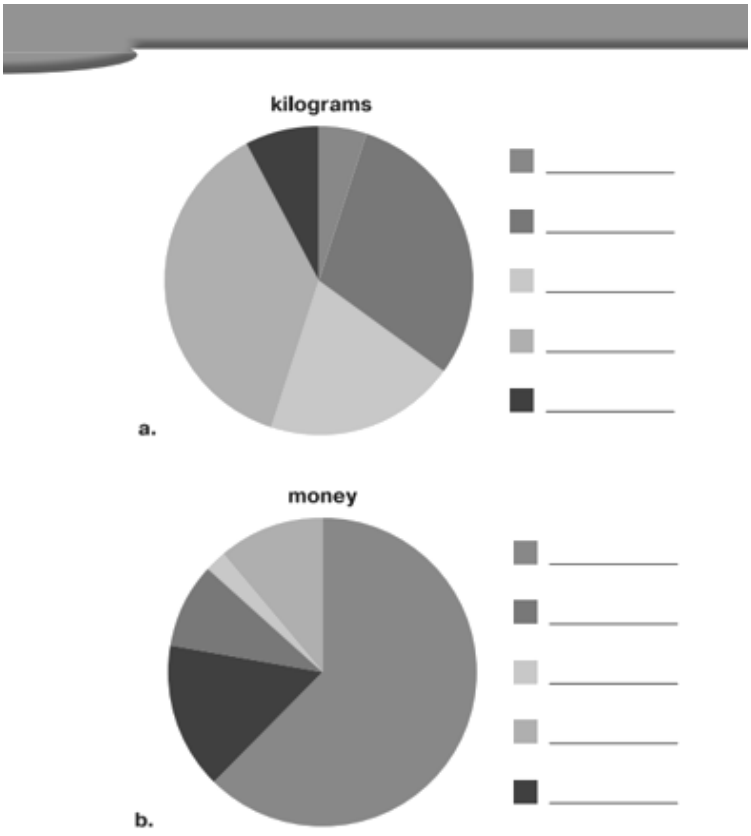


Рис. 3. Диаграмма на основе упражнения из модуля ‘Chuisky Trakt’

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Не остались без внимания и задания, направленные на развитие читательской грамотности и умения работать с информацией. Например, в модуле, посвященном национальностям, населяющим Алтайский край, есть следующее упражнение для учеников 6-го класса: ребятам нужно ознакомиться с инфографикой и определить наиболее многочисленные этносы своего региона (рис. 4).

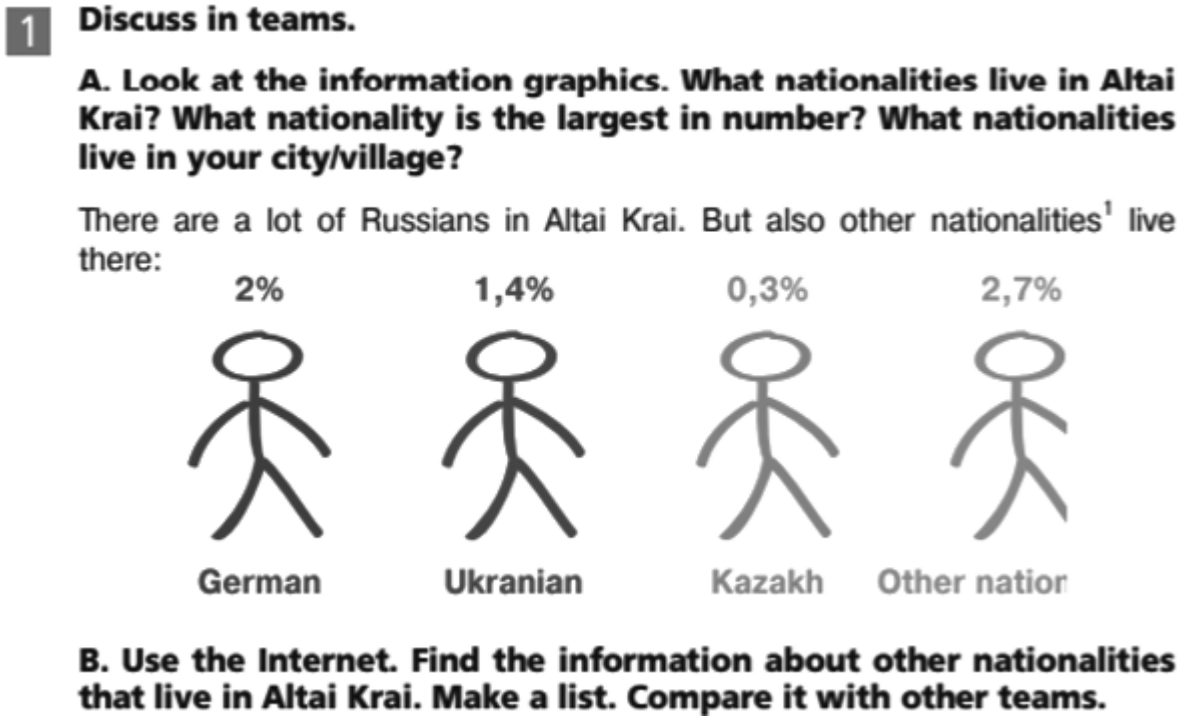


Рис. 4. Упражнение из модуля ‘Altai Krai Ethnic Groups’

Примером тренировки навыка базового исследовательского действия, а именно, использования вопросов как исследовательского инструмента познания может послужить здание из модуля Winter Weekend, где пятиклассникам предлагается расспросить одноклассников о том, как они проводят зимние выходные (рис. 5).

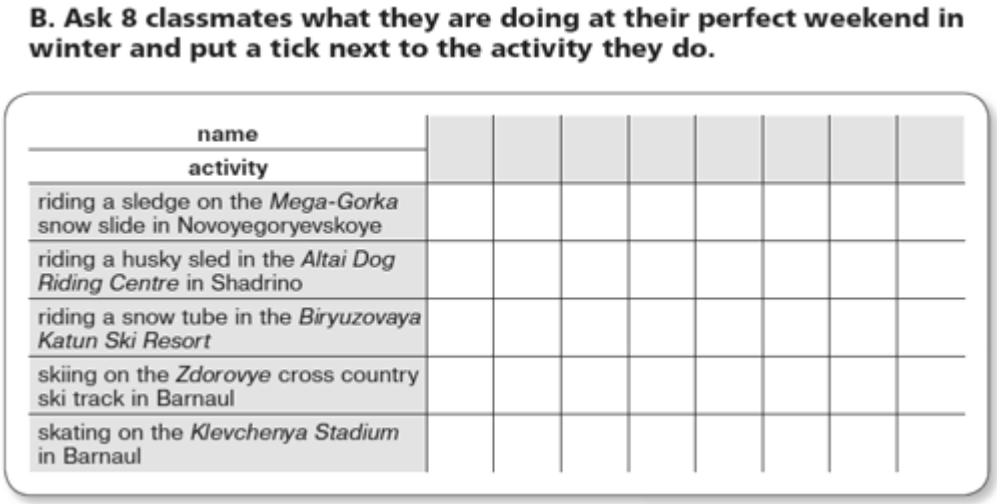


Рис. 5. Упражнение из модуля ‘Winter Weekend’

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Затем полученную информацию нужно обработать, обобщить и представить в виде круговой диаграммы (рис. 6).

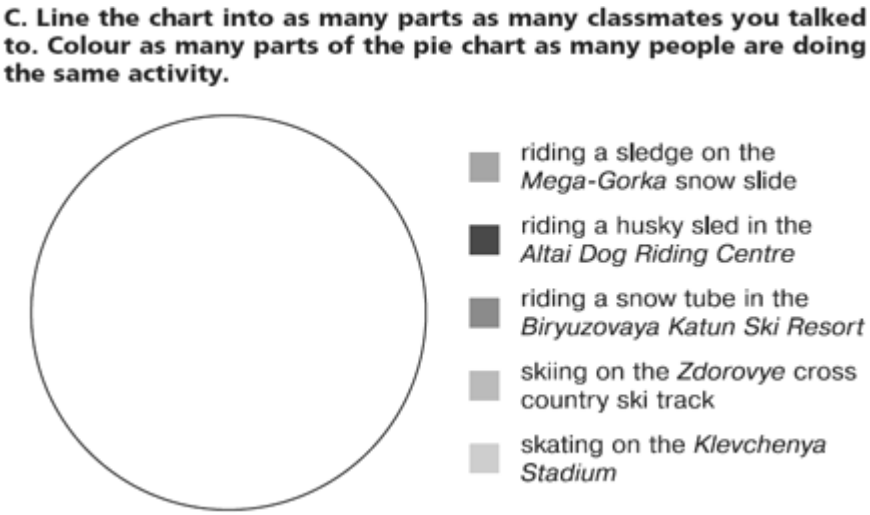


Рис. 6. Диаграмма на основе упражнения из модуля ‘Winter Weekend’

Выявление дефицитов информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи относится ФГОС к базовым логическим действиям, то есть, к универсальным учебным познавательным действиям [1]. Формирование подобного навыка было целью следующего задания из модуля Exploring Belokurikha из части для пятого класса: учащимся предлагается выбрать из списка то, чем можно и чем нельзя кормить поползней (рис. 7). Но эту информацию ребятам нужно найти самостоятельно, в предшествующем тексте учебника таких сведений нет. После того, как ребята определили, чем птиц подкармливать можно, а что для них опасно, им предлагается сделать для туристов, которые приезжают в Белокуриху, постеры, наглядно изображающие, чем местных пернатых достопримечательностей можно угостить, а чем ни в коем случае не нужно.

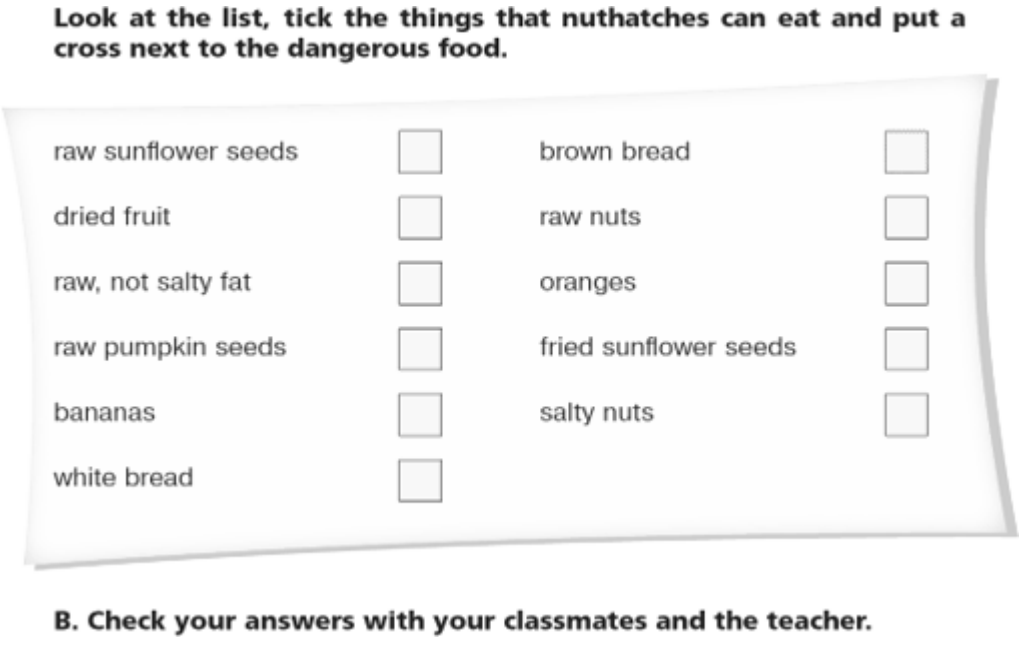


Рис. 7. Упражнение из модуля ‘Exploring Belokurikha’

Развитие исследовательской креативности учащихся, умения самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами – цель любого современного пособия. В Altai Krai in Focus такие умения формируются и у пятиклассников в том числе. В качестве примера приведем задание из модуля Barnaul Zoo Families, когда ученикам предлагается сделать таблички на английском языке для иностранных гостей зоопарка о том, как нельзя и как нужно вести себя в этом общественном месте (рис 8).



Рис. 8. Упражнение из модуля ‘Barnaul Zoo Families’

В заключении хотелось бы добавить, что все модули пособия построены по принципу избыточности, предлагая целый рад разнообразных заданий. что дает возможность учителю-предметнику более гибко подходить к планированию, выбирать упражнения, которые будут интересны и полезны именно его ученикам. Altai Krai in Focus предполагается использовать в качестве дополнения к основному учебнику, а также в качестве базы для внеурочной деятельности школьников и для дополнительных занятий по английскому языку.

Нам, как авторам представляется, что данное пособие раскрывает перед педагогами широкие перспективы развития навыков, характеризующих современного молодого человека как личность, способную к самостоятельному познанию мира, смело берущую на себя ответственность за принятие решений, способную к тщательному анализу информации, критическому мышлению.

Список источников

1. Что такое функциональная грамотность и как ее оценивать? URL: https://mcko.ru/articles/2622.

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027.

3. Что такое функциональная грамотность и как ее развивать в начальной школе. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/11/11/vo_school_yandex/15579chto_takoe_funktsionalnaya_gramotnost_i_kak_eyo_razvivat_v_nachalnoy_shkole.

DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS WITH THE HELP OF A MODERN ENGLISH TEXTBOOK (BY THE EXAMPLE OF THE TASKS USED IN THE TEXTBOOK ALTAI KRAI IN FOCUS)

Kulakova Tatyana Aleksandrovna

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

Abstract: The paper analyses the ways of developing functional literacy in modern school and describes the experience of creating the tasks aimed at gaining versatile meta disciplinary results of teaching for a regional component of an English textbook.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Key words: functional literacy, meta disciplinary results, regional component, teaching English

References:

1. Chto takoe funktsional'naia gramotnost' i kak ee otsenivat'? URL: https://mcko.ru/articles/2622.

2. Prikaz Ministerstva prosveshcheniia Rossiiskoi Federatsii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniia». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027.

3. Chto takoe funktsional'naia gramotnost' i kak ee razvivat' v nachal'noi shkole. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/11/11/vo_school_yandex/15579chto_takoe_funktsionalnaya_gramotnost_i_kak_eyo_razvivat_v_nachalnoy_shkole.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.1

Лебедева Екатерина Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена развитию умений дискурсивной компетенции. Рассмотрено понятие и структура коммуникативной компетенции, выделена дискурсивная компетенция, дано понятие дискурса, приведена его структура. Показаны способы развития дискурсивной компетенции, связанные с этим трудности и варианты их решения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, дискурс, дискурсивная компетенция, структура дискурсивной компетенции, формирование иноязычной дискурсивной компетенции.

Традиционно принято считать, что изучение иностранного языка направленно главным образом на знания грамматики и лексики. Однако умение использовать язык важнее, чем просто его изучение. Американский лингвист Д. Хаймс ввел понятие «коммуникативная компетенция» в середине 60-х годов двадцатого века. Коммуникативная компетенция, по его мнению, включает в себя не только умение правильно строить предложения, но и умение использовать их в подходящий момент. Он так же полагает, что человек может обладать достаточным лексическим запасом, и уметь верно строить предложения в соответствии с грамматическими правилами изучаемого языка, но абсолютно не уметь адекватно применять их в конкретной ситуации общения [4, с. 5].

Подходы к формированию коммуникативной компетенции продолжают разрабатываться в трудах современных зарубежных лингвистов: Д. Уилкинс (Jennifer D. Wilkins), А. Хардинг (A. Harding), П. Хартман (P. Hartman), Д. Джонсон (D. Johnson), Н. Керр (N. Kerr), Дж. Хилл (J. Hill), и др. Результаты исследований активно применяются на практике.

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М. Н. Вятютневым. Он предложил определять термин как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [4, с. 3-8].

На основе анализа методической литературы и взглядов отечественных и зарубежных лингвистов можно выделить следующие составляющие коммуникативной компетенции:

- лингвистическая компетенция, подразумевающая владение определенным словарным запасом, синтаксическими правилами и умениями для построения логических и связных высказываний;

- социолингвистическая компетенция, представляющая собой умение использовать и преобразовывать языковые формы, основываясь на ситуации общения, и это диктует выбор тех или иных языковых форм;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

- дискурсивная компетенция, подразумевающая умение воспринимать и воспроизводить высказывание в условиях реального общения;

- стратегическая компетенция, подразумевающая умение выбрать подходящую стратегию общения для замены незнакомого языкового материала;

- социокультурная компетенция представляет желание вступать в общение с окружающими, уверенность в своих навыках и умениях, знание социальных отношений общества и умение ориентироваться в них [6, с. 2].

В данной статье речь пойдет о дискурсивной составляющей коммуникативной компетенции. Она означает качество использования языковых умений и навыков в речевой деятельности, корректность и правильность говорения и письма на изучаемом языке, логичность и информативность высказываний. Она подразумевает также знание, понимание и уважение к культуре изучаемого языка.

Е. В. Шуман является первым в отечественной лингвистике исследователем, предложившим определение дискурсивной компетенции. Дискурсивная компетенция, основываясь на определении этого лингвиста, представляет собой умение учащегося понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме [5, с. 10].

Говоря о дискурсивной компетенции, следует выделить понятие дискурса как самостоятельной лингвистической категории. В настоящее время, этот термин широко распространился в лингвистической среде. Для определения термина "дискурсивной компетенции" обратимся к Оксфордскому словарю английского языка. В этом словаре слово «discourse» определяется как «беседа (арх.)», но также «диссертация, трактат, проповедь». Другими словами, этот термин понимается как определенный жанр. В центре его внимания находится мысль в ее развитии [6, с. 124].

Согласно определению Д. А. Арутюновой, дискурс является совокупностью текста и контекста. Так, например, отсутствие контекста для исторических текстов не позволяет их называть дискурсом. Дискурс включает в себя следующие функции – ритмическую (автодирижирование), референтную (дейктические жесты), семантическую (мимика, жесты, сопутствующие значениям), эмоционально-оценочную, а также функцию воздействия на собеседника (иллокутивная сила). У дискурса, как у треугольника, есть три стороны – прагматическая, когнитивная (фреймы/сценарии) и ментальные процессы (discourse processing как выбор средств для реализации цели) [1, с. 105].

А. А. Кибрик определяет дискурс как «единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста» [3, с. 10]. По его мнению, дискурс – это коммуникативный акт, в структуре которого выделяются говорящий и адресат.

В. Г. Борботько выделил следующие свойства дискурса, позволяющие назвать дискурс единицей языка высшего уровня:

- дискурс по своей структуре отличается от всех других единиц данного языка, из которых он строится;

- дискурс обладает способностью функционировать как единое целое, имея регулярную воспроизводимость (полную или частичную);

- дискурс одного языка переводится на другой язык как целая единица, при этом возможны не только лексические лакуны, но и стилистические лакуны, что требует прибегать к стилистической транспозиции;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

- дискурс обладает языковой и этноязыковой спецификой в поэтическом аспекте, которая заключается не только в ритмике и метрике стихотворных произведений, но и в их рифмованной организации;

- дискурс обладает структурной спецификой в каждом конкретном языке как модель некоторой ситуации, и, следовательно, в системе ему может соответствовать некая языковая «стемма» с комплексной структурой, обладающая матричной системной значимостью [2, с. 30].

Говоря о дискурсивной компетенции, необходимо поговорить и о ее структуре. Она включает в себя следующие компоненты:

- стратегический (умение понимать коммуникативное намерение и планировать коммуникативное событие для реализации цели общения);

- тактический (умение понимать и анализировать коммуникативную ситуацию и выбирать наиболее подходящие средства достижения коммуникативной задачи);

- жанровый (умение выбрать тип текста для достижения коммуникативного намерения в определенном контексте, а также владение нормами того или иного жанра, а также умение построить дискурс в соответствии с нормами того или иного жанра);

- текстовый (умение организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единый, логический, связный текст).

Развитие навыков дискурсивной компетенции у школьников начинается с самого начала обучения иностранному языку в школе. Эти навыки необходимы учащемуся для составления собственного логического и связного высказывание в соответствии с грамматическим и фонетическим нормами изучаемого языка.

Формирование дискурсивной компетенции в сфере устной коммуникации имеет свою специфику, обусловленную психологическими, психолингвистическими и лингвистическими характеристиками данной формы речи. Этому может способствовать выполнение комплекса упражнений по формированию умений всех структурных компонентов дискурсивной компетенции.

Развитию дискурсивной компетенции могут способствовать условно-речевые упражнения, которые активизируют фантазию учащихся. Задания по типу «Представьте себе, что...», «Если бы вы были...» являются не менее полезными для усвоения иноязычного языкового материала, чем реально-коммуникативные упражнения, в которых учащиеся сообщают, например, о реальных, произошедших с ними или их друзьями событиях. Сложность такого рода заданий заключается в неумении или нежелании некоторых школьников развивать и использовать свою фантазию. Нередко, на уроках иностранного языка учитель слышит такие высказывания учеников как «У меня нет фантазии» или «Мыслей много, но в кучу собрать не могу». В таких ситуациях задача учителя заключается в контроле этого процесса, помощи в выборе идеи, подсказка идеи в случаи, если у ученика «нет фантазии».

Не менее эффективными являются групповые формы организации учебно-познавательной деятельности: ролевые игры, обсуждения личных интересов, дебаты на различные темы. Такие формы работы развивают навыки логической организации речи, умения последовательно и доказательно излагать собственную точку зрения. Кроме того, в процессе совместного обсуждения проблем формируется не только дискурсивный, но и социальный аспект коммуникативной компетенции, который подразумевает готовность и желание вести связный и адекватный диалог с партнером по общению. Источником тем для такого рода заданий подойдут фильмы или части фильма и тексты на иностранном языке различной тематики. Одной из основных трудностей при такой форме работы, на

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

наш взгляд, является неумение учащегося слушать своего партнера. Из-за этого обсуждение может получаться несвязным, непоследовательным. Даже одна случайно пропущенная фраза может нарушить логику диалога. Для решения проблемы предлагаем давать ученикам задание подготовиться к диалогу или дискуссии, при этом не фиксировать реплики полностью, а только ключевые слова. Это будет способствовать спонтанности диалога и, как следствие, развитию навыков слушать собеседника.

Другой проблемой является нехватка времени в рамках одного урока. Учителю нужно будет организовать работу таким образом, чтобы за 40 минут урока успеть с учениками посмотреть фильм или прочитать текст, разобрать незнакомые слова и грамматические конструкции, ответить на возникшие вопросы, дать ученикам время на подготовку и выслушать их ответы. Проблему может решить сдвоенный урок. Второй вариант решения проблемы заключается в том, чтобы дать ученикам домашнее задание просмотреть фильм или прочитать текст, а на уроке заняться уже непосредственно обсуждением увиденного, прочитанного.

Делая вывод на основе вышесказанного, для реализации дискурсивной компетенции, ученикам необходимо владеть следующими навыками:

- выбирать нужный тип дискурса, соответствующий коммуникативной цели;

- создавать реальный дискурс согласно заданной ситуации, предполагаемый статусам коммуникаторов и поставленной цели;

- достичь адекватности высказывания, принимая во внимание знания о культуре, обычаях, традициях страны изучаемого языка;

- понимать и верно интерпретировать полученную от собеседника информацию, опираясь на знание ситуации, коммуникативной цели и на фоновые знания о стране изучаемого языка.

В заключении стоит отметить, что целенаправленное и сбалансированное развитие дискурсивных навыков учащихся позволяет оптимизировать речемыслительный процесс при обучении иностранному языку.

Список источников

1. Арутюнова Д. А. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.

2. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса. Грозный: Изд-во Чечено-Ингушск. Ун-та, 1981. 113 с.

3. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. Дисс. в виде научного доклада д.ф.н. М.: Институт языкознания РАН, 2003. 90 с.

4. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. №3. Т.2. С. 118-121. URL: //http://www.moluch.ru/archive/26/2790/.

5. Шуман Е. В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе. URL: http://www.my-luni.ru/journal/clauses/101/.

6. The Oxford English Dictionary. Second edition. Clarendon Press Oxford, 1989. Band 2. 1200 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

THE SPECIFICITY OF THE DEVELOPMENT OF DICURSIVE COMPETENCE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Lebedeva Ekaterina Vladimirovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The article is devoted to the development of discursive competence skills. The concept and structure of communicative competence are considered, discursive competence is singled out, the concept of discourse is given, its structure is given. The ways of developing discursive competence, the difficulties associated with this and options for their solution are shown.

Keywords: foreign language communicative competence, discourse, discursive competence, structure of discursive competence, formation of foreign language discursive competence.

References:

1. Arutiunova D. A. Diskurs // Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'. M.: Sovetskaia entsiklopediia, 1990. 688 s.

2. Borbot'ko V. G. Elementy teorii diskursa. Groznyi: Izd-vo Checheno-Ingushsk. Un-ta, 1981. 113 s.

3. Kibrik A. A. Analiz diskursa v kognitivnoi perspektive. Diss. v vide nauchnogo doklada d.f.n. M.: Institut iazykoznaniia RAN, 2003. 90 s.

4. Kobzeva N. A. Kommunikativnaia kompetentsiia kak bazisnaia kategoriia sovremennoi teorii i praktiki obucheniia inostrannomu iazyku // Molodoi uchenyi. 2011. №3. T.2. S. 118-121. URL: //http://www.moluch.ru/archive/26/2790/ .

5. Shuman E. V. Vozmozhnosti i perspektivy mezhkul'turnoi kommunikatsii na nemetskom iazyke v shkole. URL: http://www.my-luni.ru/journal/clauses/101/.

6. The Oxford English Dictionary. Second edition. Clarendon Press Oxford, 1989. Band 2. 1200 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.096

Ляхова Елена Георгиевна,

Российский университет транспорта; Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Россия

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья рассматривает актуальный для современного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе вопрос, связанный с формированием билингвальной профессиональной картины мира обучающихся на занятиях по иностранному языку специальности. Предлагается использовать смысловой перевод как эффективный инструмент преобразования картины мира обучающихся в билингвальную.

Ключевые слова: иностранный язык специальности, неязыковой вуз, билингвальная профессиональная картина мира, смысловой перевод.

Основной задачей для современного обучения иностранным языкам в вузе является формирование межкультурной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции. Это ставит перед преподавателем иностранного языка задачу организовать в процессе обучения усвоение студентами знаний, умений и навыков полноценного ведения своей будущей профессиональной деятельности в сфере их специализации. При чем, здесь речь идет не только о коммуникативном обслуживании своих должностных обязанностей, но и на наш взгляд об осознанном и качественном выполнении всех этапов служебной деятельности профессионала. Нельзя научить индивида со знанием дела описывать нечто, что он не понимает, а значит, то, что он не умеет делать, хотя бы в первом приближении. Нельзя сформировать навыки ведения дискуссий на профессиональную тему, обсуждения рабочих моментов с иностранными коллегами, ведения переговоров на иностранном языке, если человек не владеет терминологией и не знает всех тонкостей своей работы. Именно по этой причине обучение иностранному языку в современной парадигме лингводидактики рассматривается с точки зрения ранней и глубокой профессионализации всего процесса обучения, что необходимо для возможности формирования профессионального языкового сознания у обучающихся. Другими словами, формирование межкультурной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции неразрывно связано с глубинными преобразованиями, происходящими в сознании студентов и, организация обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку призвана учитывать все тонкости и особенности этого процесса для его успешного завершения.

В этой статье мы предлагаем рассмотреть, каким образом изменяется картина мира студента, у которого успешно сформирована межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция и что необходимо учитывать в процессе обучения для её эффективного формирования.

Мы понимаем картину мира как результат работы сознания индивида, представляющий собой структурную совокупность знаний о мире и об окружающей действительности [1, 5]. Сознание, вслед за А. А. Леонтьевым, можно считать процессом осмысления и рефлексии человеком действительности

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

и самого себя [3]. Мы рассмотрим три уровня работы сознания – когнитивный, языковой и коммуникативный.

Когнитивный уровень сознания удобно охарактеризовать, используя описание концепта, как единицы когнитивного сознания. Попова и Стернин определяют концепт как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету [7].

Языковое сознание и коммуникативное сознание являются теми уровнями сознания, на которых работают психологические речевые механизмы, отвечающие за речь, её порождение и восприятие, за хранение системы языковых единиц. При этом коммуникативное сознание является более высоким уровнем сознания, чем языковое, так как речевая деятельность человека сама является компонентом более широкого понятия – коммуникативной деятельности человека [7]. Коммуникативное сознание обеспечивает человеческую деятельность всем комплексом знаний об общении, ментальных коммуникативных категориях, нормах и правилах коммуникативного поведения.

Результатом работы сознания индивида на языковом и коммуникативном уровнях становится индивидуальная языковая картина мира, которая описывает средствами языка коммуникативно-значимые концерты когнитивной картины мира [5, 7, 8].

Когнитивное сознание включает в себя коммуникативное сознание, которое в свою очередь содержит языковое сознание. При этом языковое сознание описывает только часть категорий и понятий коммуникативного сознания и еще меньшую часть ментальных единиц когнитивного сознания. Тем не менее, вся концептосфера человека имплицитно или эксплицитно воздействует на его языковую картину мира, формируя неповторимую индивидуальность речи и в то же время характеризуя его как представителя той или иной общности с помощью влияния стереотипов сознания, которые задаются культурой и являются компонентами когнитивной картины мира [5, 7].

В процессе взросления, обучения и становления как профессионал, индивид, познавая и обучаясь, уточняет, расширяет и формирует новые концепты, понятия, обретает новые смыслы, в результате чего внутри индивидуальной картины мира возникает профессиональная картина мира, содержащая концепты, обеспечивающие знания, умения и навыки индивида в выполнении той или иной профессиональной деятельности и описание коммуникативно-значимой части этих концептов средствами его родного языка, обеспечивающее его профессионально-коммуникативную деятельность. Таким образом формируется профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция человека [6].

При обучении иностранному языку специальности следует ожидать дальнейшего совершенствования, расширения и изменения картины мира индивида. И здесь важно отметить следующие особенности.

Когнитивная картина мира обучающегося состоит из индивидуальной концептосферы и стереотипов сознания, заданных той культуры, к которой принадлежит индивид [7]. Рассмотрим понятие концептосферы, то есть совокупности концептов народа, представляющих его информационную базу, где концепты находятся в динамическом равновесии внутри определенной структуры. Концепты народов, говорящих на разных языках, отличаются и по составу, и по способам структурирования [7].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Сопоставление разных языков позволяет сделать вывод о том, что наряду с общечеловеческими универсалиями, существующими во многих языках, есть сходные концепты, но сгруппированные по разным признакам, а есть концепты, которые отсутствуют в другом языке [7].

Значит, при обучении иностранному языку индивида с уже сформированной когнитивной картиной мира необходимо, чтобы он усвоил лексические и грамматические категории, которые отсутствуют в его родном языке, и дополнить те категории, которые отличаются набором признаков от аналогов в его родном языке и сформировать у него умение правильно описывать все коммуникативно-значимые концепты средствами иностранного языка. В результате успешного обучения иностранному языку картина мира обучающегося расширяется за счет формирования новых концептов, свойственных культуре народа, для которого изучаемый иностранный язык является родным и за счет изменения набора признаков для описания тех концептов, которые требуют дополнительного толкования [2, 8].

В случае обучения иностранному языку специальности среди вновь формируемых концептов обязательно появляются специальные понятия, необходимые для ведения профессиональной деятельности, т.е. в картину мира вписывается целый ряд понятий, составляющих информационную матрицу данной сферы деятельности.

На уровне языковой картины мира в процессе успешного обучения иностранному языку формируется единая семантическая система, в которой, каждое «означаемое», т.е. концепт картины мира обучающегося, описывается двумя «означающими», т.е. средствами родного языка и изучаемого иностранного языка [8]. Причем, при обучении иностранному языку специальности особое внимание уделяется такой организации усвоения учебного материала, при которой обучающийся умеет назвать все профессионально важные элементы своей деятельности, используя как родной язык, так и иностранный. В этом случае мы сможем говорить о том, что у обучающегося сформированы иноязычные речевые компетенции.

На уровне коммуникативной картины мира у обучающегося уже сформировано умение общаться на родном языке на бытовом уровне. Когда студент начинает изучать иностранный язык специальности необходимо добавить к его имеющимся знаниям, коммуникативные концепты общения в иноязычном обществе с его правилами, нормами, табу в неразрывной связи с соответствующими языковыми средствами вначале на бытовом уровне, а затем расширить его знания с помощью правил и норм коммуникативного поведения в бизнес-сообществе. В случае успешного дополнения коммуникативной картины мира студента, можно говорить о сформированности у него иноязычной коммуникативной компетенции [6].

Таким образом, если обучение иностранному языку специальности, в результате успешного усвоения учебного материала, приведет к устойчивым изменениям в картине мира обучающегося, мы получим следующую схему билингвальной и бикультурной профессиональной картины мира:

Когнитивный уровень *(индивидуальная концептосфера (родная культура) + коммуникативно-значимые концепты иноязычной культуры + концепты профессиональной деятельности + стереотипы сознания (родная культура))*

Коммуникативный уровень *(совокупность знаний о том, как надо вести общение в родной стране (в быту и на работе) + совокупность знаний о том, как нужно вести общение в стране изучаемого иностранного языка (в быту и на работе))*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Языковой уровень *(описание средствами родного языка коммуникативно-значимых концептов родной культуры + описание средствами родного языка концептов профессиональной деятельности + описание средствами родного языка коммуникативно-значимых концептов иноязычной культуры + описание средствами иностранного языка коммуникативно-значимых концептов родной культуры + описание средствами иностранного языка концептов профессиональной деятельности + описание средствами иностранного языка коммуникативно-значимых концептов иноязычной культуры). На этом уровне все коммуникативно-значимые концепты описываются как средствами родного языка, так и средствами иностранного языка.*

Студент с такой картиной мира обладает сформированной межкультурной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенцией и способен грамотно и успешно работать в сфере выбранной деятельности как в России, так и за рубежом.

Если на занятиях по иностранному языку мы зададимся целью сформировать в процессе обучения у студентов билингвальную и бикультурную профессиональную картину мира, каким образом лучше организовать весь процесс?

Студенты приходят в высшее учебное заведение с уже сформированной коммуникативной компетенцией, то есть их когнитивный уровень картины мира содержит все коммуникативно-значимые концепты для общения на родном языке и средства их описания с помощью родного языка. Знания, умения и навыки ведения профессиональной деятельности студенты формируют на занятиях по специальности, которые так же проходят на родном языке.

На занятиях по иностранному зыку специальности преподавателю остается сформировать: – коммуникативно-значимые концепты иностранной культуры и их описание средствами иностранного языка,

-уточнить содержание профессионально-значимых концептов (набор признаков которых может отличаться от их аналогов в родной культуре обучающихся), сформировать коммуникативные концепты в ситуациях бытового и делового общения иностранной культуры.

Для примера того, как можно это сделать мы предлагаем применить метод смыслового перевода [4, 5]. Смысловой перевод удобно использовать для организации усвоения грамматических категорий как коммуникативно-значимых концептов иностранной культуры, манифестирующих себя в английском языке.

Смысл грамматических категорий открывается в предложении. Говоря о простых предложениях, как минимальной коммуникативной единице, которая является результатом работы сознания на трех уровнях, целесообразно представлять учащимся каждую грамматическую категорию изучаемого иностранного языка в единстве когнитивного, языкового и коммуникативного аспектов, отраженных в структуре простого предложения. Для этого мы предлагаем использовать упражнение по смысловому переводу простых предложений. При выполнении смыслового перевода необходимо соблюдать следующие лингводидактические условия:

1. Представление грамматической категории происходит в единстве всех основных признаков. Это удобно делать с помощью таблицы, в которой собраны все отдельные компоненты изучаемой категории.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Все объяснения даются на родном языке учащихся, так как он является основным инструментом познания и именно с его помощью можно получить доступ к когнитивному уровню сознания обучающегося.

3. Обучающийся знакомится с алгоритмом выполнения смыслового перевода, который представляет собой последовательность действий, помогающих обучающемуся направить работу рефлексии на процесс познания различий между двумя картинами мира, которые затем интегрируются в общей семантической системе для двух языков [4, 5].

Упражнение по смысловому переводу простых предложений выполняется следующим образом. Предложение на русском языке осмысливается обучающимся с точки зрения иноязычной культуры, так чтобы его перевод соответствовал норме изучаемого языка. Для этого производится анализ предложения с опорой на таблицы, отражающие когнитивно-языковую структуру этих категорий, и алгоритмы, разработанные для анализа определённой лексической или грамматической категории. Затем выполняется сознательное оформление высказывания на русском языке по законам изучаемого иностранного языка. Действия анализа иноязычных явлений и действие сознательного конструирования высказывания повторяются на различных русскоязычных предложениях, содержащих изучаемые грамматические явления. В результате многократного выполнения этих действий у обучающегося формируется умение выражать смыслы родной культуры средствами иностранного языка на когнитивном, коммуникативном и языковом уровнях его картины мира. Поэтому мы назвали такое упражнение смысловым переводом [4, 5].

Приведем пример смыслового перевода предложений, направленный на усвоение темы «Видо-временная система английского языка (времена Present Indefinite, Present Continuous, Present Perfect Continuous)».

1. Я обычно работаю. 2. Я сейчас работаю. 3. Я работаю уже два часа.

Обучающийся следует указаниям алгоритма и соответствующей таблицы. Пример алгоритма выбора сказуемого английского предложения приведен ниже.

План повествования трех предложений – настоящий, значение действия в первом предложении – постоянно-повторяющееся (Present Indefinite), значение действия во втором предложении – временно-процессуальное (Present Continuous), значение действия в третьем предложении – длительное незаконченное (Present Perfect Continuous). После анализа предложений обучающийся производит действие сознательного конструирования высказывания, проверяя правильность образования формы сказуемого по таблице и переводит предложения: 1.I usually work. 2. I am working now. 3. I have already been working for two hours.

В результате многократного выполнения аналогичного смыслового перевода предложений с русского языка на английский язык у учащегося происходит формирование отсутствующих в русском языке признаков концепта, репрезентирующего категорию времени в английском языке, как на когнитивном уровне картины мира (так как он умеет анализировать сходство и отличия признаков этого концепта в русском и английском языках), так и на языковом её уровне (он умеет описывать коммуникативно-значимые действия как с помощью русского, так и с помощью английского языков).

Алгоритм выбора сказуемого английского предложения (настоящий и прошедший временные планы).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

1 шаг: Определяем временной план предложения (прошедший или настоящий),

2 шаг: Определяем залог сказуемого (действительный или страдательный) – см. табл. «Страдательный залог в английском языке»,

3 шаг: Определяем значение действия (см. табл. «Видо-временная система английского сказуемого»):

1) постоянно-повторяющееся действие (или состояние) – выбираем форму Indefinite (если в настоящем, то Present Indefinite; если в прошлом, то Past Indefinite);

2) последовательные – выбираем форму Indefinite (если в настоящем, то Present Indefinite; если в прошлом, то Past Indefinite);

3) точечное действие (или состояние) в прошлом – выбираем форму Past Indefinite;

4) действие без указания характера – выбираем форму Present Indefinite (в настоящем), Past Indefinite (в прошедшем);

5) временно-процессуальное – выбираем форму Continuous (если в настоящем, то Present Continuous; если в прошлом, то Past Continuous);

6) длительное незаконченное или предшествующее незаконченное – выбираем форму Perfect Continuous (если в настоящем, то Present Perfect Continuous; если в прошлом, то Past Perfect Continuous);

7) результат на сейчас (результат к какому-то моменту в прошлом) – выбираем форму Present Perfect (Past Perfect);

8) итог на сейчас (итог к какому-то моменту в прошлом) – выбираем форму Present Perfect (Past Perfect);

9) предпрошедшее законченное – выбираем форму Past Perfect;

10) будущее действие (см. табл. «Будущие действия в английском языке»):

- фиксированное в будущем (в будущем в прошедшем) – выбираем Present Indefinite (Past Indefinite);
- запланированное в будущем (в будущем в прошедшем) – выбираем Present Continuous (Past Continuous);
- намерение в будущем (в будущем в прошедшем) –выбираем to be going to (was (were) going to);
- спонтанное в будущем (в будущем в прошедшем) – выбираем Future Indefinite (Future-in-the-past Indefinite);
- придаточное времени или условия настоящий план (прошедший план) – выбираем нужную форму настоящего времени (прошедшего времени).

4 шаг: По таблице «Видо-временная система английского сказуемого» находим нужную видо-временную форму и подставляем её в предложение [4].

В данной статье мы рассмотрели, каким образом происходит формирование межкультурной иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе и пришли к выводу о том, что необходимые компетенции

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

формируются в результате кардинальных изменений в картине мира обучающегося, которая становится билингвальной и бикультурной при успешном обучении иностранному языку. Эти изменения происходят на трех уровнях – когнитивном, коммуникативном и языковом. Мы также предложили использовать упражнение по смысловому переводу простых предложений с русского языка на английский в качестве средства формирования элементов билингвальной профессиональной картины мира обучающихся на трех уровнях.

Список источников

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

2. Гальперин П. Я. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов: мат. I Всесоюз. конф. преподавателей ин. яз. неяз. фак-тов ун-тов (г. Москва, 23-25 июня 1970 г.). М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1971. С. 69-82.

3. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С.16-21.

4. Ляхова Е. Г. Английский по-взрослому. Говорящая грамматика. Курс английской грамматики для взрослых учащихся. М.: Триумф, 2016. 334 с.

5. Ляхова Е. Г. Лингводидактические условия формирования билингвизма при обучении иностранному языку: Автореферат дисс. … кандидата филол. наук, Москва, 2008. 25 с.

6. Ляхова Е. Г. Лингвофизкультура как инструмент повышения усвоения иностранного языка специальности в неязыковом вузе. М.: МГИФКСиТ, 2019. 80 с.

7. Попова З. Д, Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Монография. АСТ: «Восток-Запад», 2007. 314 с.

8. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики. М.: Компания Спутник+, 2002. 107 с.

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A BILINGUAL PROFESSIONAL PICTURE OF THE WORLD FOR STUDENTS OF A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Liakhova E. G.,

Russian University of Transport; Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Abstract: The article considers a topical issue for modern teaching of foreign languages in a non-linguistic university related to the formation of a bilingual professional picture of the world of students in the classroom in a foreign language of specialty. It is proposed to use semantic translation as an effective tool for transforming students' worldview into a bilingual one.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Key words: a foreign language of speciality, non-linguistic university, bilingual professional picture of the world, semantic translation.

References:

1. Vygotskii L. S. Sobranie sochinenii: v 6-ti t. / Problemy obshchei psikhologii / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1982. T. 2. 504 s.

2. Gal'perin P. Ia. Novye vozmozhnosti obucheniia, v chastnosti, inostrannym iazykam // Voprosy metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov na neiazykovykh fakul'tetakh universitetov: mat. I Vsesoiuz. konf. prepodavatelei in. iaz. neiaz. fak-tov un-tov (g. Moskva, 23-25 iiunia 1970 g.). M.: Izd-vo Moskovskogo gos. un-ta, 1971. S. 69-82.

3. Leont'ev A. A. Iazykovoe soznanie i obraz mira // Iazyk i soznanie: paradoksal'naia ratsional'nost'. M., 1993. S.16-21.

4. Liakhova E. G. Angliiskii po-vzroslomu. Govoriashchaia grammatika. Kurs angliiskoi grammatiki dlia vzroslykh uchashchikhsia. M.: Triumf, 2016. 334 s.

5. Liakhova E. G. Lingvodidakticheskie usloviia formirovaniia bilingvizma pri obuchenii inostrannomu iazyku: Avtoreferat diss. … kandidata filol. nauk, Moskva, 2008. 25 s.

6. Liakhova E. G. Lingvofizkul'tura kak instrument povysheniia usvoeniia inostrannogo iazyka spetsial'nosti v neiazykovom vuze. M.: MGIFKSiT, 2019. 80 s.

7. Popova Z. D, Sternin I. A. Kognitivnaia lingvistika. Monografiia. AST: «Vostok-Zapad», 2007. 314 s.

8. Tsvetkova T. K. Teoreticheskie problemy lingvodidaktiki. M.: Kompaniia Sputnik+, 2002. 107 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111-26

Майзенгер Наталья Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются случаи реализации пунктуацией прагматического значения языкового знака, анализируются примеры использования знаков препинания в современном английском языке для выражения субъективного отношения пишущего, когда выбор того или иного пунктуационного знака диктуется коммуникативными соображениями, является ситуативно-обусловленным и зависит от пишущего. Определяется роль пунктуации в актуализации смысловых и эмоциональных коннотаций, анализируются случаи нерегламентированного употребления знаков препинания, свидетельствующие о гибком характере английской пунктуации.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, внутренние отделяющие знаки препинания, позиционно-содержательная роль, прагматическая значимость.

Как известно, звуковой язык – важнейшее средство человеческого общения, вторым таким средством является письмо. Письмо возникло значительно позже языка. Появление его было вызвано потребностью сохранения информации во времени и передачи ее в пространстве. Но несмотря на то, что письменный язык – явление более позднее, рассматривая функционирование языка в современном обществе, можно убедиться в том, что в наши дни письменный язык играет не меньшую роль в передаче информации, чем звуковой язык. Научные знания и художественная литература не только передаются, но и создаются в письменной форме. Восприятие литературного произведения происходит преимущественно визуально, а не на слух. К тому же в последнее время наблюдается стремительный рост использования различных средств письменной коммуникации, в связи с чем уделяется повышенное внимание проблемам письма и письменного языка, которые призваны служить максимальному развертыванию социальной коммуникации и культурного творчества, и в том числе – межкультурной коммуникации.

В связи с огромным значением письменного языка в современном обществе очень важным оказывается для пишущего донести текст до читателя таким, каким он был им задуман, передать смысл написанного так, чтобы, даже пройдя через столетия, он остался неискаженным. Для того чтобы «закодировать» смысл сообщения, чрезвычайно важно правильно оформить текст графически, где наряду с алфавитными средствами письменного языка (орфографией), далеко не последнюю роль играют внеалфавитные средства – знаки препинания (пунктуация) и графика.

На первый взгляд может показаться, что орфография обладает большей социальной значимостью, чем пунктуация. Недаром под «правописанием» мы в первую очередь понимаем правильное написание слов с точки зрения их правильной буквенной организации. Это, возможно, происходит в силу того, что неверное правописание более очевидно – мы замечаем неправильно написанное слово с первого взгляда, в то время как для того, чтобы понять правильно ли расставлена пунктуация в предложении, нам необходимо более вдумчивое и внимательное его прочтение.

Другой возможной причиной является то, что правописание, как правило, однозначно. Пунктуация же – это относительно гибкая система. Пунктуация включает в себя небольшое количество знаков, но они

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

используются в тексте (особенно в художественном) практически так же динамично, как и любое сочетание слов. Другими словами, при расстановке знаков препинания у автора зачастую есть выбор, который он сознательно делает, руководствуясь конкретными задачами высказывания. Такие знаки контекстуально обусловлены и подчинены задачам авторского выбора. Не случайно, как известно из курса истории возникновения английской пунктуации [12], если раньше многие известные писатели, такие как Дж. Байрон, У. Вордсворт, Ш. Бронте поручали своим издателям корректировать пунктуацию в своих рукописях, то, наверное, не каждый современный английский или американский автор доверил бы столь тонкое дело даже самому грамотному редактору.

В наши дни пунктуация является средством передачи авторского замысла и именно знаки препинания не только указывают на границы высказывания, членят высказывание на определенные части, но они способны передать такие оттенки высказывания, которые не передать иным путем. Наряду с синтаксическим (грамматическим) назначением пунктуационных знаков (членить текст на грамматически значимые части, делать наглядным синтаксический строй языка), семантическим (передавать читающему содержание написанного таким, каким он воспроизводится пишущим, устранять двусмысленность, противоречия), просодическим (передавать ритмико-интонационный рисунок речи), пунктуация может иметь так же сугубо прагматическое назначение, когда выбор того или иного знака препинания диктуется исключительно коммуникативными соображениями, является ситуативно-обусловленным и целиком зависит от пишущего. Языковой знак может выражать субъективную модальность [2]. Прагматическое значение пунктуационного знака, как и любого языкового знака вообще, выражает субъективное отношение пишущего и включает экспрессивно-эмоциональную оценку, стилевые указания, смысловые и эмоциональные коннотации. Прагматическое значение знака препинания начинает работать в реальных условиях коммуникации, поскольку именно в определенных коммуникативных ситуациях происходит контекстуальное приращение его смысла.

Для иллюстрации данной функции пунктуационного знака рассмотрим случаи влияния того или иного знака препинания на прагматическое значение высказывания.

(1а) *The master beat the scholar with a strap.*

(1б) *The master beat the scholar, with a strap* [7, pp. 233-234].

Данные предложения отличаются именно своей прагматической установкой: пример (1а) представляет собой утверждение, а пример (1б) вносит оттенок возмущения, негодования, где благодаря запятой автор пытается донести до нас идею о том, что наказание ремнем жестоко.

Случаи употребления запятой для передачи субъективного отношения говорящего (пишущего) очень немногочисленны. В основном данный пунктуационный знак используется для установления смысловых и грамматических связей между частями предложения, играя важную позиционно-содержательную роль. Наибольшей прагматической значимостью среди знаков препинания обладают тире и многоточие.

Так, на примере пунктуационного оформления атрибутивных придаточных предложений в английском языке можно проследить, как меняется прагматическое значение высказывания в случае нерегламентированного употребления в нем тире или многоточия.

Как известно, в английском языке среди атрибутивных придаточных предложений различают атрибутивное описательное (неограничительное) и атрибутивное лимитирующее (ограничительное). В случае атрибутивного описательного придаточного, которое вводит дополнительную, достаточно

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

независимую информацию, не вытекающую из главного предложения и, в связи с этим, может быть выделено в отдельное предложение без нарушения смысла и грамматической целостности главного, в соответствии с нормами английского правописания употребляется запятая:

(2) *The peninsula, where the power of the clergy was more evident than in any other country, and where more than in any other country the clergy made a display of power and wealth, for at least two centuries had generated movements of men bent on a poorer life, in protest against the corrupt priests, from whom they even refused the sacraments* [6, p. 49].

В случае атрибутивного ограничительного придаточного, которое лимитирует или конкретизирует объем понятия, передаваемого антецедентом, и без которого главное предложение стало бы неполным или абсурдным по смыслу в силу его семантической и синтаксической незавершенности, запятая отсутствует:

(3) *'You see, Lady Anne will not refuse any of the queen's ladies who want to spend time with her.'* [10, p. 244].

Запятая в данной синтаксической позиции является содержательно значимой, т.к. при отсутствии знаков препинания атрибутивные описательные придаточные предложения перешли бы в разряд атрибутивных лимитирующих и, прочитав следующие предложение без запятых, можно было бы подумать, что существует несколько картин Ван Гога «Тутовое дерево»:

(4) *Instead, they ploughed the entire windfall into boosting the quality and size of Pink's wine cellar, and in acquiring van Gogh's The Beech Tree, which now hangs modestly at the bottom of the main staircase* [9, p. 20],

и что в следующем примере у героя была не одна жена:

(5) *His wife, who introduced herself as Countess Orlis Hermann, was stunning* [11, p. 106].

Однако, в следующих примерах (6–9) для отделения атрибутивного определительного придаточного автор использует многоточие, чтобы обозначить паузу в повествовании, которая может передавать целую гамму чувств персонажа. Данные примеры взяты из книги Jacqueline Susann "Dolores", главная героиня которой – вдова недавно погибшего президента США, и на страницах романа описывается ее жизнь после смерти мужа. В примерах (6), (7) героиня вспоминает дни своей молодости, когда она была счастлива и знаменита:

(6) *Dolores was the trend setter … the lioness … who covered all the pages of Vogue and Harper's Bazaar* [14, p. 31].

(7) *And the rare times she went to lunch with the one girl she could almost call a friend … Janie Jensen … who had been Janie Birch at Finch …* [14, p. 48]

Многоточие здесь передает общее настроение героини: неторопливого раздумья (6), воспоминания о былой славе с ноткой гордости и грусти (7).

В примере (8) многоточие используется для того, чтобы показать, что во время паузы мысли героини перешли в другое русло, тягостные воспоминания не отпускают ее и в мыслях она постоянно возвращается к тому чувству одиночества, которое она переживала после гибели мужа:

(8) *The next six months she spent with decorators … that had really kept her occupied* [14, p. 46].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В следующем примере многоточие передает другое настроение. Героиня волнуется, расхаживает по комнате, мысли ее путаются, перескакивают с одного на другое:

(9) *She began to pace. "Barry, for almost two years I've lived like a caged animal. A year in mourning, going nowhere, eating with children. This past year … going to boring functions … having lunch with my mother-in-law … whom I really like … Bridget is quite a lady. Then, coming back here … listening to the children's lessons … helping them … watching TV* [14, p. 80].

Описательное атрибутивное придаточное (*whom I really like*) служит здесь для уточнения, для ввода дополнительной информации, но, обрамленное с двух сторон многоточием, а не запятыми, оно описывает общее состояние волнения героини.

Необходимо заметить, что наряду с тем, что многоточие встречается в данном произведении в четырех сложноподчиненных предложениях с определительным придаточным, этот знак препинания является одним из наиболее частотных, что создает общий стиль, единую атмосферу романа – воспоминания, неторопливости, реминисценции.

Так же нетипичным для норм английской пунктуации является употребление тире для отделения атрибутивного придаточного в составе сложноподчиненного предложения.

Как известно, тире в английском языке употребляется для привлечения внимания читателя, оно «прерывает предложение самым решительным образом» [1, с. 191]. Тире, как правило, ставится для того, чтобы что-то выделить, разграничить, подчеркнуть, показать контраст, ввести драматическую или ироническую паузу, обозначить смену тональности или направленности предложения.

Так, в следующем примере по пунктуационным правилам английского языка следовало бы поставить запятую перед *which*, чтобы отделить описательное атрибутивное придаточное. Но автор предпочел запятой тире, чтобы подчеркнуть смену тональности речи героя произведения, показать его возмущение по поводу, на его взгляд, несправедливо составленного завещания его жены:

(10) *She had expert advice. I get twenty-five thousand a year – which I pay taxes on* [14, p. 153].

Далее эмоциональное напряжение персонажа возрастает, его речь становится все более и более экспрессивной, что оформляется автором на письме при помощи нерегламентированного употребления сразу двух знаков препинания – многоточия и тире, имеющих прагматическое назначение в последующих двух сложноподчиненных предложениях с придаточным условия:

(11) *I'm free to live in all the residences … and the estate will take care of the help, pay the taxes, etcetera …* and *… oh this is the real generous part … if I'm alive and* unmarried *at the age of sixty-five, I inherit five million dollars. But if I'm married – nothing!* [14, p. 153]

В результате такого употребления знаков препинания автору удается передать большое эмоциональное возбуждение героя: его гнев, негодование. Речь героя прерывается чередой пауз, графически изображенных многоточиями, последняя из которых, перед союзом *if* звучит особенно драматично. Герой как бы настраивается, готовится изложить что-то главное, и многоточие перед *if* является кульминационным моментом его речи, когда герой сообщает главное условие завещания его покойной жены, которое перечеркивает всю его будущую жизнь. Для усиления эффекта эмоциональности речи героя автор прибегает к комбинации графических средств. В первом предложении наряду со стилистически маркированным употреблением многоточия используется шрифтовое выделение слов *and* и *unmarried* курсивом, которое усиливает их логическое ударение и придает нотки сарказма. Во

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

втором предложении тире сопровождается восклицательным знаком, что еще более усиливает экспрессивность речи героя.

Прагматический потенциал тире реализуется в способности данного пунктуационного знака создавать эмфатическую паузу с последующим вводом информации, обладающей высокой степенью значимости для говорящего (пишущего) и на примере других типов предложения.

(12) *"But he is single – and available. Think about it, Dolo."* [14, p. 87]

(13) *When she waited, she said nothing – or everything* [8, p. 98].

Визуально отделяя части предложения друг от друга, тире вводит драматическую паузу и предупреждает читателя о последующей информации, которая, по мнению автора, является значимой и требует особого внимания читателя.

Прагматический потенциал пунктуационного знака может раскрываться и в случае использования запятой в простом по своей структуре предложении [1, с. 495]. Так, в соответствии с правилами постановки запятой в английском языке, запятая в простом предложении способна отделять обстоятельства и обстоятельственные обороты (места, времени, образа действия и др.), занимающие инициальную позицию в предложении:

(14) *At MacGilp House, no one seemed to have risen* [9, p. 191].

(15) *On Saturday, Harry would be playing in his first match after weeks of training: Gryffindor versus Slytherin* [13, p. 133].

(16) *Instantly, Gordon's mother looked not at Gordon, but at her husband* [9, p. 19].

Несмотря на то, что данный случай употребления запятой зафиксирован во всей основной справочной и теоретической литературе, касающейся вопросов пунктуации в английском языке [15], анализ фактического материала показывает, что данная рекомендация грамматистов соблюдается далеко не всегда. Например, в следующем примере обстоятельственный оборот не выделяется запятой:

(17) *In the corner of the room there's a gawky artificial tree* [5, p. 3].

Более того, иногда случаи различного пунктуационного оформления подобных обстоятельственных оборотов или обстоятельственных придаточных предложений встречаются в расположенных рядом друг с другом предложениях:

(18) *Every year on Dudley's birthday his parents took him and a friend out for the day, to adventure parks, hamburger bars or the cinema. Every year, Harry was left behind with Mrs Figg, a mad old lady who lived two streets away* [13, p. 22].

Данные и подобные им случаи расхождения в пунктуационном оформлении обстоятельственных синтаксических конструкций можно объяснить тем, что постановка запятой диктуется просодическими и прагматическими установками автора. В примере (18) благодаря запятой создается эмфатическая пауза, сигнализирующая о смене тональности в данном фрагменте произведения с непринужденно-радостной на тревожную, сумрачно-печальную, и оборот *every year*, отделенный запятой, способствует передаче данного контраста. Сопоставим другие примеры:

(19) *Slowly Poirot prowled round the room. He took up a photograph from the chest of drawers* [4, p. 129].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

(20) *The snake suddenly opened its beady eyes. Slowly, very slowly, it raised its head until its eyes were on a level with Harry's* [13, p. 25].

Можно заметить, что благодаря запятым, отделяющим два обстоятельственных элемента *slowly* и *very slowly*, создаются дополнительные паузы, темп чтения замедляется, что способствует созданию эффекта настороженности, атмосферы тревожного ожидания.

Возможность варьирования в использовании пунктуационного знака для отделения простых предложений позволяет нам сравнить предложения, оформленные пунктуационно при помощи различных знаков препинания. Например, простые предложения можно отделить точкой: *It was early morning. The park was almost empty. I went for a walk.* Данные простые предложения могут быть объединены в сложное бессоюзное предложение, части которого отделяются друг от друга при помощи точки с запятой: *It was early morning; the park was almost empty; I went for a walk.* Или даже запятой: *It was early morning, the park was almost empty, I went for a walk.* Замена знаков препинания влияет на степень связанности данных предложений между собой, на ритмомелодическую организацию текста, и, в связи с этим, на особенности восприятия читателем того или иного текста. Так, предложения, разделенные при помощи точки, наименее связаны между собой. Точка, которой соответствует наиболее продолжительная пауза в устной речи, замедляет ритм, делает текст фрагментарным и более четким по звучанию. Точка с запятой создает эффект сопоставления, непосредственного противопоставления или уравновешивания данных предложений. При замене же точки с запятой на запятую, предложение утрачивает четкость контраста, звучит плавно и непрерывно, темп повествования благодаря эффекту перечисления заметно ускоряется. Данные предложения могли бы быть связаны еще более тесно при помощи введения союзов: *It was early morning, and the park was almost empty. So I went for a walk.* Тем самым данные варианты показывают, что даже самые минимальные изменения пунктуации и синтаксиса создают разнообразные ритмические, структурные и прагматические эффекты, видоизменяют смысловые ракурсы повествования и влияют на восприятие читателем того или иного произведения.

Данные примеры убедительно доказывают, что если *необходимость употребления* знака препинания в них диктуется синтаксисом и семантикой предложения, то *выбор* того или иного знака препинания определяется исключительно прагматическими установками, является ситуативно-обусловленным и целиком зависит от пишущего.

Таким образом, знаки препинания играют значительную роль в языке: помогают правильно понять намерение автора, глубже проникнуть в содержание произведения, уловить те оттенки мыслей и чувств героев, которые невозможно передать при помощи других пунктуационных знаков. Реализуя свой прагматический потенциал, пунктуационный знак употребляется для передачи различных смысловых и эмоциональных коннотаций, для выражения субъективной оценки говорящего. Удачно избранные знаки препинания способны обеспечить адекватное, т. е. полное и единственно правильное, понимание информации, способны передавать авторский замысел, помогают глубже проникнуть в содержание произведения, позволяют читателю догадаться о тех оттенках мыслей и чувств персонажей произведений, которые не выражены словами.

Список источников

1. Майзенгер Н. В. Особенности употребления запятой в простом предложении в современном английском языке // Мир науки, культуры, образования. №6 (67), 2017. С. 494-497.

2. Трунова О. В. Природа и языковой статус категории модальности (на материале английского языка): Учеб. пособие. Барнаул — Новосибирск: Барнаульский госуд. пед. ин-тут, 1991. 130 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Эйтчисон Дж. Английский English (Грамматика, орфография. Пунктуация, стилистика). М.: Аквариум, 1996. 464 с.

4. Christie A. Murder in Mesopotamia. New York: Berkley Books, 1984. 260 p.

5. Darling J. The Taxi Driver's Daughter. London: Penguin Books, 2004. 264 p.

6. Eco U. The Name of the Rose. London: Vintage, Random House, 1998. 502 p.

7. Fowler H. W., Fowler F. G. The King's English. Wordsworth Edition Ltd., 1993. 383 p.

8. Fowles J. The Ebony Tower. London: Vintage, Random House, 1996. 300 p.

9. Macintyre M. Whirligig. London: CPI Group, 2013. 302 p.

10. Mantel H. Wolf Hall. London: Fourth Estate, 2010. 652 p.

11. Palmer Michael. The Patient. Berlin: Arrow Books, 2000. 420 p.

12. Parkes M. B. Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West. London, 1992. 240 p.

13. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury Publishing Plc., 2000. 223 p.

14. Susann Jacqueline. Dolores. USA, 1977. 175 p.

15. Todd L. Guide to Punctuation. London: Cassell Wellington House, 1995. 128 p.

PRAGMATIC POTENTIAL OF PUNCTUATION IN MODERN ENGLISH

Maizenger Natalia Vladimirovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article deals with cases of implementation of punctuation of the pragmatic meaning of a linguistic sign, analyzes examples of the use of punctuation marks in modern English to express the subjective attitude of the writer, when the choice of one or another punctuation mark is dictated by communicative considerations, is situationally conditioned and depends on the writer. The role of punctuation in the actualization of semantic and emotional connotations is determined, cases of unregulated use of punctuation marks are analyzed, which testify to the flexible nature of English punctuation.

Key words: punctuation, punctuation marks, internal separating punctuation marks, position-content role, pragmatic significance.

References:

1. Majzenger N. V. Osobennosti upotrebleniya zapyatoj v prostom predlozhenii v sovremennom anglijskom yazyke // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. №6 (67), 2017. С. 494-497.

2. Trunova O. V. Priroda i yazykovoj status kategorii modal'nosti (na materiale anglijskogo yazyka): Ucheb. posobie. Barnaul -Novosibirsk: Barnaul'skij gosud. ped. in-tut, 1991. 130 s.

3. Ejtchison Dzh. Anglijskij English (Grammatika, orfografiya. Punktuaciya, stilistika). M.: Akvarium, 1996. 464 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Christie A. Murder in Mesopotamia. New York: Berkley Books, 1984. 260 p.

5. Darling J. The Taxi Driver's Daughter. London: Penguin Books, 2004. 264 p

6. Eco U. The Name of the Rose. London: Vintage, Random House, 1998. 502 p.

7. Fowler H. W., Fowler F. G. The King's English. Wordsworth Edition Ltd., 1993. 383 p.

8. Fowles J. The Ebony Tower. London: Vintage, Random House, 1996. 300 p.

9. Macintyre M. Whirligig. London: CPI Group, 2013. 302 p.

10. Mantel H. Wolf Hall. London: Fourth Estate, 2010. 652 p.

11. Palmer Michael. The Patient. Berlin: Arrow Books, 2000. 420 p.

12. Parkes M. B. Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West. London, 1992. 240 p.

13. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. London: Bloomsbury Publishing Plc., 2000. 223 p.

14. Susann Jacqueline. Dolores. USA, 1977. 175 p.

15. Todd L. Guide to Punctuation. London: Cassell Wellington House, 1995. 128 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111’366

Макаровских Александра Викторовна,

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

ФОРМЫ РЕДУПЛИКАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ГЕНДИАДИСА: ГРАФИЧЕСКИЙ И ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматривается феномен редупликации в английском языке как способ образования парных структур гендиадисного типа с акцентом на графический и фонологический аспекты. Графический аспект представлен статистическими данными по оформлению редупликатов на письме. Фонологический аспект включает обзор классификаций редупликативных форм с точки зрения звукового оформления.

Ключевые слова: гендиадис, биномиалы, редупликация, графический аспект, фонологический аспект, английский язык.

Гендиадис в английском языке – это биномиальное образование, представляющее собой двухкомпонентную структуру, элементы которой скоординированы союзом и вместе выражают одно сложное понятие [4, с. 60], например: *bread and butter*. Этот класс парных образований, известный в лингвистической литературе как «биномиалы», изучали в своих трудах такие ученые, как Я. Малкиель (Ya. Malkiel) (1959), У. Купер и Дж. Р. Росс (W. Cooper, J. R. Ross) (1975), С. Б. Бенор и Р. Леви (S. B. Benor, R. Levy) (2006), С. Моллин (S. Mollin) (2014) и др.

Следует отметить, что знаменательные элементы в биномиалах, как правило, согласованы посредством связующего звена: союзом, например, *live and learn*, либо дефисом, например, *wishy-washy*. Согласно В. Грин и Д. Бердсонг, к первому типу относятся «скоординированные» парные образования, а ко второму – «редупликативные» (редупликаты). При этом ученые подчеркивают, что включение редупликативного типа в категорию биномиалов может быть спорным [9, с. 117-118]. Так, Я. Малкиель указывал на кардиальную разницу между начальными элементами в рассматриваемых типах. Он утверждал, что истинный биномиал возникает из постепенного сближения двух независимых единиц, в то время как составные части шутливых словосочетаний типа *criss-cross* имеют единственно значимый начальный элемент, а второй является лишь его выдуманным вариантом, сосуществующим в гармонии с фонологической схемой начального элемента [11, с. 140-141]. М. Густафсон также отмечает подобного рода различие между двумя представленными типами. По ее мнению, редупликаты типа *tick-tock* не следует путать с биномиалами, поскольку данные парные образования представляют собой формы рифмованной или аблаут-редупликации, в которых один из элементов является своеобразным вариантом повтора другого и только один из элементов имеет значение, в отличие от биномиалов, где, как правило, оба элемента несут смысловую нагрузку и могут встречаться по отдельности [10, с. 10]. Однако в отечественной литературе существует и иной взгляд на исследуемое явление. В своих трудах по лексикологии И. В. Арнольд определяет редупликацию как наиболее распространенный тип морфологического словообразования, т.е. «удвоение звукового состава слова, при котором происходит полное или частичное повторение и звуков, и значения», например: *chit-chat* [1, с. 194]. В свою очередь М. А. Дрога в этой связи пишет о редупликатах следующее: «Отмечены случаи, когда каждый из компонентов имеет собственное значение, но, сливаясь в одно слово, они начинают обозначать нечто совсем другое». В качестве примера исследователь приводит сочетание *flip-flop* как глагол (резко поменять мнение о чем-либо) и *flip-flops*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

как существительное («вьетнамки»). При этом *flip* означает «подбрасывать в воздух», а *flap* - «хлопок, удар» [3, с. 37].

Таким образом, в рамках нашего исследования оба типа классифицируются как парные образования биномиального характера в силу схожести их фонологических моделей и семантической составляющей элементов сложения с той лишь разницей, что, согласно У. Куперу и Дж. Р. Россу, редупликаты обозначаются как «минимальные парные образования» (minimal pairs) [7, с. 73]. Ниже приведена сравнительная таблица скоординированных и редупликативных форм английского гендиадиса в соответствии с фонологическими моделями (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица скоординированных и редупликативных форм английского гендиадиса

Фонологическая модель	**Описание**	**Скоординированные пары**	**Редупликативные пары**
Аллитерация	элементы *A* и *B* начинаются с одной согласной	**f**riend or **f**oe	**h**ippity-**h**op
Ассонанс	элементы *A* и *B* имеют повтор гласных звуков	m**a**ke or br**ea**k	sk**y**-h**i**gh
Полная/точная редупликация	элемент *B* полностью повторяет элемент *A*, т.е. структура создается за счет удвоения основы без фонетических изменений	**again** and **again**	**bye**-**bye**
Аблаут-редупликация	изменение корневой гласной при повторе элемента *A* элементом *B*	dr**i**bs and dr**a**bs	t**i**p-t**o**p
Рифмованная редупликация	изменение начальной согласной при повторе элемента *A* элементом *B*	**h**ustle and **b**ustle	**h**ocus-**p**ocus

Материалом для данного исследования послужил корпус из 226 лексических единиц редупликативного типа, отобранных методом сплошной выборки. Анализ проводился по двум аспектам: графическому и фонологическому. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Графический аспект. Орфография минимальных парных образований гендиадисного типа в современном английском языке оказывается неустойчивой. Одни и те же редупликаты графически могут быть представлены по-разному, например, *zigzag* – слитно, *zig-zag* – через дефис, *zig zag* – раздельно. Между тем компоненты этих структур находятся в одинаковом соотношении. Семантическая связь во всех трех случаях аналогична, и тем не менее орфографическая их цельнооформленность совершенно различна [1, с. 171]. Согласно исследованиям Ш. Ванг стандартов правописания указанных форм в английском языке до сих пор не существует, варианты их графического выражения могут отличаться от случая к случаю, при этом наиболее часто используется написание лексических единиц через дефис или пробел [12, с. 507]. На этот же факт обращает внимание и М. А. Дрога, подчеркивая, что «выбор написания составных слов – процесс стихийный и непредсказуемый, связанный скорее с предпочтениями пользователей языка», и приводит в качестве примера редупликат *fuddy duddy*, встречающийся на письме как с дефисом, так и без него [3, с. 38-39]. Справедливо и высказывание Т. А. Марцевой об орфографически вариативном использовании составных слов, что применимо и к редупликативным парам. Даже при наличии в английском языке кодификационных прескрипций для написания исследуемых лексических единиц, их использование в

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

письменной речи носителями современного английского языка следует признать непоследовательным, а значит, согласно авторам грамматик, рекомендуется сверяться со словарями при возникновении разночтений [5, с. 155-156].

В ходе графического анализа были получены статистические данные по различным формам написания исследуемого явления. В Таблице 2 приведены несколько примеров редупликативных пар, демонстрирующих три разных способа графического оформления с количеством упоминаний в Британском национальном корпусе (BNC) [6], где А – способ написания «слитно», Б – способ написания «через дефис», В – способ написания «раздельно» (табл. 2). В результате проведенного анализа выяснилось, что наиболее часто встречающимися являются лексические единицы с наличием дефиса (72%), на втором месте – редупликаты с наличием пробела (22%) и наименьшее число составляют лексические единицы, пишущиеся слитно (6%).

Таблица 2

Примеры редупликативных пар по графическому признаку с количеством упоминаний в Британском национальном корпусе

А	zigzag (74)	tiptop (3)	hiphop (2)	ticktock (0)	mishmash (23)	chitchat (7)
Б	zig-zag (**100**)	tip-top (**41**)	hip-hop (43)	tick-tock (**17**)	mish-mash (**29**)	chit-chat (**39**)
В	zig zag (18)	tip top (15)	hip hop (**95**)	tick tock (9)	mish mash (1)	chit chat (6)

Фонологический аспект. В рамках исследований в области изучения редупликативных форм английского гендиадиса сформировались две классификации, позволяющие получить представление об анализируемых формах: 1) классификация Е. Ф. Арсентьевой и Р. Б. Валиуллиной и 2) классификация Дж. Динхарда.

1. Сообразно с данной классификацией английские редупликаты разделяются на две обширные группы: а) полные и б) неполные (частичные) [2, с. 12-13]:

А. Полная редупликация включает удвоения, например, *goody-goody*, *bye-bye*, *jaw-jaw* и звукоподражания, образованные путем полного повторения основы, например, *chug-chug*, *ha-ha*, *haw-haw*.

Б. Неполная (частичная) редупликация – это фономорфологическое явление, состоящее в удвоении производящей основы с фонетическими или морфемными изменениями. При этом она представлена i) дивергентной и ii) осложненной формами, которые, в свою очередь, имеют свои разновидности.

I. При дивергентной редупликации наблюдаются следующие изменения звукового состава:

– изменение гласного звука во втором компоненте редупликата, например: *shilly-shally*, *clink-clank*, *riff-raff*;

– изменение согласного звука во втором компоненте редупликата, например: *humpty-dumpty*, *walkie-talkie*, *hurry-scurry*;

II. При осложненной редупликации наблюдаются следующие морфемные изменения:

– дополнительное использование аффикса в одном из компонентов редупликата, например: *blankety-blank*, *clinkety-clink*, *bumpety-bump*;

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

– усечение основы компонента редупликата, например: *dollo-dollar*, *clemo-clemency*, *handy-andy*.

2. Дж. Динхарт классифицирует редупликаты на три основные группы [8, с. 3]: а) группу «Boo-Boo»; б) группу «Hocus-Pocus» и группу в) «Mish-Mash».

А. Группа «Boo-Boo» (*The BOO-BOO Class*) содержит редупликаты, в которых второй компонент полностью повторяет первый, например: *agar-agar*, *blah-blah*, *fifty-fifty*, *so-so*;

Б. В группу «Hocus-Pocus» (*The HOCUS-POCUS Class*) входят редупликаты, в которых второй компонент повторяет первый, но с изменением начальной согласной (начальных согласных), создавая рифму, например: *brain drain*, *dream team*, *harum-scarum*, *razzle-dazzle*;

В. К группе «Mish-Mash» (*The MISH-MASH Class*) относятся редупликаты, во втором компоненте которых меняется корневая гласная, например: *fiddle-faddle*, *knick-knack*, *ping-pong*, *shilly-shally*.

В рамках обзора классификаций форм редупликатов по фонологическому признаку сформировалось общее видение их систематизации. Таким образом, на наш взгляд, фонологический аспект исследуемого явления представляет собой звуковое оформление, в соответствии с которым исследуемые структуры образуются по следующим фонологическим моделям: i) аллитерация, ii) ассонанс и iii) редупликация, т.е. имеют специфическое звуковое сочетание, способствующее быстрому запоминанию [4, с.63-64].

I. В аллитерационной модели элементы *A* и *B* начинаются с одной согласной, например: ***h**ippity-**h**op, **m**ixy-**m**atchy* (1%).

II. Ассонанс предполагает повтор гласных звуков в элементах *A* и *B*, например: *sk**y**-h**i**gh, fl**y**-b**y*** (1%).

III. Редупликация как фономорфологическое явление заключается в удвоении элемента *A* и имеет несколько разновидностей в зависимости от способа образования элемента *B*:

– полная или точная редупликация, где элемент *B* полностью повторяет элемент *A*, т.е. структура создается за счет удвоения основы без фонетических изменений, например: ***bye-bye, chop-chop*** (29%);

– аблаут-редупликация выражается в изменении корневой гласной при повторе элемента *A* элементом *B*, например: *d**i**ng-d**o**ng, f**i**ddle-f**a**ddle* (18%);

– рифмованная редупликация выражается в изменении начальной согласной при повторе элемента *A* элементом *B*, например: ***h**anky-**p**anky*, ***w**illy-**n**illy* (49,5%);

– “shm”-редупликация, где элемент *B* дублирует элемент *A* с заменой начала слова на “shm” и обычно используется с оттенком иронии, сарказма, высмеивания, скептицизма или означает отсутствие интереса к комментариям к обсуждаемому объекту, например: *fancy-**shm**ancy*, *baby-**shm**aby* (1,5%).

Итак, редупликаты – это минимальные парные образования биномиального характера, состоящие из двух компонентов. Их основными отличительными признаками являются графическое и фонологическое оформление. Графическое оформление может иметь три варианта написания: слитное, раздельное и через дефис, при этом последний вариант является наиболее частотным. Выбор способа написания зависит от пользователя языка. Фонологическое оформление осуществляется сообразно с существующими моделями редупликации в английском языке, а именно аллитерацией, ассонансом и редупликацией (полная редупликация, аблаут-редупликация, рифмованная редупликация и shm-редупликация). Среди представленных форм наибольшее число единиц насчитывают рифмованные редупликаты.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Список источников

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. Изд. 2-е перераб. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.

2. Арсентьева Е. Ф., Валиуллина Р. Б. Редупликация в современном английском и русском языках // Филология и культура. Philology and Culture, 2013. №1(31). С. 12-16.

3. Дрога М. А. Рифмованные сложения как элементы языковой игры (на материале русского и английского языков) // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2015. № 4 (20). С. 35-40.

4. Макаровских А. В. К вопросу о критериях отбора и систематизации единиц корпуса английского гендиадиса (на примере двухкомпонентных структур) // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики сборник материалов Второй всероссийской конференции с международным участием, Нижний Новгород, 21–22 Мая 2021. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2021. С. 60–65.

5. Марцева Т. А. Паралимпийская лексика в современном английском языке: структурно-системные и функционально-нормативные особенности: дис. ... канд. филол. наук, Барнаул, 2018. 216 с.

6. British National Corpus (BNC). URL: https://www.english-corpora.org/bnc/.

7. Cooper W. E., Ross J. R. “World Order”. In Papers from the Parasession on Functionalism; April 17, 1975, ed. Robin E. Grossman, L. James San and Timothy J. Vance, Chicago: Chicago Linguistic Society, 1975. Pp. 63–111

8. Dienhart J. Stress in Reduplicative Compounds: Mish-Mash or Hocus-Pocus? // American Speech. 1999. Vol. 74. № 1. Pp. 3–37.

9. Green V., Birdsong D. Intuitions for phonological constraints in binomials: A psycholinguistic investigation // Language Sciences. 2018.Vol. 66. Pp. 116–134.

10. Gustafsson M. Binomial expressions in Present-Day English: A syntactic and semantic study. Turku: Turun Yliopisto, 1975. 173 p.

11. Malkiel Y. Studies in Irreversible Binomials // Lingua. 1959. Vol. 8, Pp. 113-160.

12. Wang S. Corpus-based approaches and discourse analysis in relation to reduplication and repetition // Journal of Pragmatics. 2005. Vol. 37. Pp. 505–540.

REDUPLICATIVES OF ENGLISH HENDIADYS: ORTHOGRAPHY AND PHONOLOGY

Makarovskikh Alexandra Viktorovna

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Abstract: The paper deals with the phenomenon of reduplication as a way of structuring minimal paired units of English hendiadys with an emphasis on orthography and phonology. The orthographical feature is represented by statistical data on the building of reduplicatives written forms. The phonological feature includes an overview of the classifications of reduplicatives in terms of sound patterns.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Key words: hendiadys, binomials, reduplication, orthography, phonology, English.

References:

1. Arnol'd I. V. Leksikologiia sovremennogo angliiskogo iazyka: ucheb. posobie. Izd. 2-e pererab. M.: FLINTA: Nauka, 2012. 376 s.

2. Arsent'eva E. F., Valiullina R. B. Reduplikatsiia v sovremennom angliiskom i russkom iazykakh // Filologiia i kul'tura. Philology and Sulture, 2013. №1(31). S. 12-16.

3. Droga M. A. Rifmovannye slozheniia kak elementy iazykovoi igry (na materiale russkogo i angliiskogo iazykov) // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriia: «Filologiia. Teoriia iazyka. Iazykovoe obrazovanie». 2015. № 4 (20). S. 35-40.

4. Makarovskikh A. V. K voprosu o kriteriiakh otbora i sistematizatsii edinits korpusa angliiskogo gendiadisa (na primere dvukhkomponentnykh struktur) // Aktual'nye problemy filologii i lingvodidaktiki sbornik materialov Vtoroi vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Nizhnii Novgorod, 21–22 Maia 2021. Nizhnii Novgorod: NGLU im. N. A. Dobroliubova, 2021. S. 60–65.

5. Martseva T. A. Paralimpiiskaia leksika v sovremennom angliiskom iazyke: strukturno-sistemnye i funktsional'no-normativnye osobennosti: dis. ... kand. filol. nauk, Barnaul, 2018. 216 s.

6. British National Corpus (BNC). URL: https://www.english-corpora.org/bnc/.

7. Cooper W. E., Ross J. R. “World Order”. In Papers from the Parasession on Functionalism; April 17, 1975, ed. Robin E. Grossman, L. James San and Timothy J. Vance, Chicago: Chicago Linguistic Society, 1975. Pp. 63–111

8. Dienhart J. Stress in Reduplicative Compounds: Mish-Mash or Hocus-Pocus? // American Speech. 1999. Vol. 74. № 1. Pp. 3–37.

9. Green V., Birdsong D. Intuitions for phonological constraints in binomials: A psycholinguistic investigation // Language Sciences. 2018.Vol. 66. Pp. 116–134.

10. Gustafsson M. Binomial expressions in Present-Day English: A syntactic and semantic study. Turku: Turun Yliopisto, 1975. 173 p.

11. Malkiel Y. Studies in Irreversible Binomials // Lingua. 1959. Vol. 8, Pp. 113-160.

12. Wang S. Corpus-based approaches and discourse analysis in relation to reduplication and repetition // Journal of Pragmatics. 2005. Vol. 37. Pp. 505–540.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111’0

Марцева Татьяна Александровна,

Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, г. Москва, Россия

СЭМЮЭЛ ДЖОНСОН – ПЕРВЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется вклад лексикографа Сэмюэла Джонсона в зарождение и развитие исследований истории английского языка. Его одноименная статья, предваряющая словарь английского языка 1755 г. содержит ценные памятники древнеанглийской литературы, которые Джонсон сопоставляет с более поздними произведениями, что предоставляет современным лингвиста богатый материал для анализа трансформаций английского языка с момента его образования на основе саксонского диалекта до середины XVIII в.

Ключевые слова: историческое языкознание, английский язык, история английского языка, раннеанглийский период, среднеанглийский период.

В данный момент интерес к истории английского языка (АЯ) не вызывает сомнений. С начала XXI в. вышло из печати более десяти новых и переизданных монографий, посвященных данному вопросу. Они имеют самые разнообразные цели, от академических, подобно обновленному изданию «Истории английского языка» А. Бо и Т. Кейбла [3] или «Истоков и развития английского языка» Дж. Алджио [2], до научно-популярных книг, таких как «Наш блистательный незаконнорожденный язык – нерассказанная история английского языка» Дж. МакУортера [7], «Приключения английского – биография языка» М. Брэгга [5]. Такое внимание к истории АЯ проявилось сравнительно недавно, в середине XVIII в., когда известный лексикограф С. Джонсон издал обновленный словарь АЯ, который предваряла статья, где была впервые предпринята попытка описать основные вехи в истории АЯ от его возникновения до середины XVIII в.

Джонсон считал работу лексикографа, особенно в части сбора исконной лексики, очень полезной для изучения и сохранения истории языка [4, с. 415]. Его позиция получила отражение в названии его двухтомного словаря (1755) «Словарь английского языка: в котором устанавливается происхождение слов от их первоисточников, иллюстрируются различные значения при помощи примеров из лучших писателей: к которому прилагаются история языка и английская грамматика» (ср.: *A dictionary of the English language: in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers: to which are prefixed a history of the language, and an English grammar*).

В данной работе Джонсон ссылается на Джорджа Хикса (George Hickes 1642–1715), английского ученого-богослова, который известен первыми англоязычными исследованиями в сфере языкознания, в частности, типологии англо-саксонских языков. Вслед за Хиксом, лексикограф относит АЯ к группе готских или тевтонских языков (Ср.: *Gothick or Teutonic*), куда они входят вместе с голландским и фризским языками, образуя англо-саксонскую подгруппу. Следует отметить, что родственный немецкий язык ученые относят к франкской подгруппе (Ср.: *Francick*). Джонсон называет саксонский диалект прародителем современного АЯ, и характеризует его как варварский язык – примитивный и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

бессвязный. По его мнению, АЯ потребовалось три столетия, чтобы под влиянием языка римлян и христианской религии, также привнесенной на британские острова из Римской империи, выкристаллизоваться в элегантный язык, способный выражать чувства цивилизованных людей [6, с. 26].

Исследователь считает, что окончательная трансформация саксонского языка в английский произошла в 1150 гг., тем самым положив начало периодизации истории языка. При этом он отрицает влияние норманнского завоевания на этот процесс, объясняя свою позицию тем, что в первое столетие после событий 1066 г. в АЯ пришло слишком мало французских слов. Джонсон снабжает свою статью тщательно им отобранными обширными фрагментами текстов английской литературы, которые он считает яркими иллюстрациями состояния языка в определенный момент времени, говорящими сами за себя, поэтому он предлагает крайне лаконичные комментарии. Первый образец древнеанглийского языка представлен текстом англосаксонского короля Альфреда Великого, написанным им как подражание религиозно-философским размышлениям римского философа и теолога Боэция (477–524). Король Альфред прославился своим стремлением развивать науки и образование. Следует отметить уточнение Джонсона о том, что данный текст является скорее образцом саксонского языка на вершине своего развития, чистого от примесей других языков и относится приблизительно к 885 г.

Автор также делает первые попытки сопоставительного анализа текстов разных периодов; он выбрал для публикации ранний перевод библейского текста Евангелия от Луки, сделанный в середине 900 гг. неизвестным переводчиком и сравнивает его с текстом в переводе ученого богослова, профессора Оксфордского университета Джона Уиклифа (ср.: Wickliffe) 1380 г. Удачная идея расположения текстов параллельно друг другу позволяет наглядно отобразить фундаментальные изменения, произошедшие в языке за четырехсотлетний период. Ранний текст невозможно понять современному читателю, не владеющему инструментами лингвистического анализа, он изобилует непонятными буквенными символами, используемыми для обозначения звуков, отсутствующих в латыни, откуда АЯ позаимствовал большую часть букв. К примеру, в тексте более раннего периода можно встретить такие буквы готского письма как þ (для обозначения глухого согласного звука [θ]), ð (для обозначения звонкого согласного звука [ð]), а также ƿ (для обозначения губного заднеязычного сонанта [w]) и æ (для обозначения гласного звука [a] в ряде случаев). В тексте 1380 г. данные звуки уже обозначаются привычными нам буквосочетаниями или буквами *th*, *w* и *a* соответственно.

Текст более раннего периода также содержит надстрочные символы – так буква *y* снабжена таким надстрочным знаком по аналогии с буквой *i*, ср.: *rýlð, rýxta, hýpe.* Во многих случаях буквы *i* и *ý*, обозначающие похожие звуки, путали, и написание одного и того же слова могло варьироваться, ср.: *Drýhten* и *Drihten,* пока не выработался единый орфографический вариант. Данное варьирование отражает конфликт латинской и греческой традиций передачи звука «и» в слоговой и неслоговой («й») формах. Буква *a* в ее прописном варианте снабжена надстрочным знаком, который отсутствует в написании строчной буквы, ср.: *Ān̄ð* и *anð*. Тем не менее, зная, что орфография древнеанглийского языка базировалась на фонетических особенностях слов, можно представить, как они звучали, ознакомившись с некоторыми звукобуквенными соответствиями.

Лишь небольшое количество слов в тексте раннего периода напоминает их современные эквиваленты. В основном это служебные части речи – предлоги, союзы, местоимения, частицы, а также несколько имен существительных, обозначающих самые простые понятия, и имен собственных, ср.: *æfter (after), of, from, on, beforan (before), anð (and), him, he, ne (no), naman (name), enȝel (angel), moðor (mother),*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

fæðer (father), Elizabeth, Zachariar, Maria, Galilea, Nazareth. Текст 1380 г., напротив, достаточно удобен в прочтении и во многом напоминает современный АЯ, за исключением архаичных лексических единиц и особенностей орфографии того периода (табл. 1).

Таблица 1

Примеры орфографии среднеанглийского и современного периодов

примеры из текста 1380 г.	современные эквиваленты
prest	priest
wyf	wife
doughtris	daughter
greet	great
ordir	order

При сопоставлении текстов раннего и более позднего периода можно отметить отсутствие артиклей, а также вспомогательного глагола будущего времени “schal” в тексте 900 гг. Ср. *Ãnð he picrað on ecnerre on Iacober hure*. и *And he **schal** regne in the hous of Jacob withouten ende.*

В раннем тексте перевода можно увидеть вариативность окончаний имен существительных, свидетельствующих о существовании системы склонения. Это можно увидеть на примере имен собственных, легко распознаваемых в тексте. К примеру, имя *Zachariar* упоминается в фрагменте также с окончанием *-am – Zachariam*. То же явление можно наблюдать в теонимах. В тексте встречаются две такие единицы – *Loð* (*Lord*) и *Drihten*, лексическая единица, имеющая эквивалент God в тексте более позднего периода. Данные слова встречаются с тремя разными окончаниями, нулевым, *-e* и *-er*, ср.: *Loð, Loðe, Loðer и Drihten, Drihtne, Drihtner*. В переводе Уиклифа вариативность окончаний имен существительных полностью отсутствует.

Упоминая лексическую единицу *Drihten*, следует также отметить эволюцию ее лексического значения. Изначально она использовалась для обозначения правителя, властелина, короля, но с появлением христианства на Британских островах ее стали употреблять и в значении «бог», определяя взаимоотношения между ним и людьми как сугубо иерархические, подобные отношениям между господином и подчиненными [1, с. 70]. В более позднем переводе для номинации бога используются также две лексические единицы *Lord* и *God*, причем иногда они встречаются вместе в обоих текстах, ср.: *anð him rýlð Drihten Loð hir fæðer Dauiðer retl*, что в тексте более позднего периода выглядит следующим образом: *and the Lord God schal geve to him the seete of Dauith his fadir*. Сравнивая эти два фрагмента с текстом современной библии, можно увидеть, что данная традиция сохранена, ср. *And the Lord God will give to him the throne of his father David* (и Господь Бог отдаст ему трон его отца Давида).

Следует также обратить внимание на относительно свободный порядок слов в более раннем фрагменте, где местоимение в функции дополнения *him* и глагол *rýlð* стоят раньше подлежащего *Drihten Loð*. Очевидно и отсутствие предлога *of* при обозначении родительного падежа во фразе *hir fæðer Dauiðer retl* (трон его отца Давида), что позволяет судить о его выражении при помощи суффикса *-er*, добавленного к имени собственному *Dauið*. Однако при обозначении родственных связей между людьми, а именно принадлежности человека к определенному дому предлог *of* встречается и в

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

раннем тексте, ср.: *Iorep. of Dauiðer hure*, в переводе Уиклифа это *Joseph of the house of Dauith* (Иосиф из дома Давида).

Сравним еще два фрагмента, чтобы убедиться, что использование свободного порядка слов не случайность, ср.: *Da cpæð re enȝel him to*. Очевидно, что узнаваемое существительное *enȝel* (ангел) в функции подлежащего расположено в данном предложении после глагола в функции сказуемого *cpæð* (сказал), а также нарушен порядок расположения предлога и дополнения. В более позднем переводе данное предложение выглядит следующим образом: *And the aungel sayde to him,* здесь можно наблюдать переход к прямому порядку слов, который принят в АЯ до настоящего времени.

Данные наблюдения свидетельствуют о значительных трансформациях, произошедших в грамматическом строе языка за четыреста лет, а именно его переход от синтетического к аналитическому типу, не говоря уже о практически полном преображении его лексического состава и правил орфографии. Сам Джонсон тем не менее отмечает, что основные изменения в языке в данный период происходят, по большей части, не за счет его пополнения лексическими единицами норманнов, но благодаря изменению его внутренней формы и окончаний, чему автор не находит объяснения [6, с. 34].

Полученные выводы коррелируют с результатами исследователя АЯ Генри Суита (Henry Sweet), создателя первой работы по исторической фонетике и грамматике АЯ, изданной в 1888 г. Суит определяет древнеанглийский период с конца VII в. до конца XI в. Он также отмечает, что границы между периодами могут быть проведены лишь очень приблизительно, руководствуясь как экстралингвистическими явлениями (в случае древнеанглийского периода таковыми стали сохранившиеся памятники литературы на АЯ VII в. и норманнское завоевание XI в.), так и интралингвистическими, а именно масштабными изменениями в системе языка. Так, Суит называет ранний период развития АЯ – периодом полных окончаний, объясняя это наличием разнообразных гласных в безударном последнем слоге, ср. *mannum – man, maydun – maid, dagum – days, nama – name*. Вариативность окончаний при склонении имен существительных и имен прилагательных в староанглийском периоде позволяет использовать свободный порядок слов в предложении [8, с. 93].

Джонсон почти не дает комментариев об особенностях данных текстов разных периодов, он лишь отмечает, что сам факт их публикации в таком виде – параллельно друг другу – гораздо удобнее, чем традиционный хронологический порядок [6, с. 28]. Он произвел тщательный отбор фрагментов текстов, чтобы отразить постепенные изменения, происходящие в языке со времени правления короля Альфреда (конец IX в.) до конца XIV в., что открывает большие возможности для проведения анализа языка разных периодов последующими поколениями лингвистов. Он объясняет свой выбор не только решением лингвистических задач: данные фрагменты, по его мнению, помимо языкового среза определенного периода, представляют собой социокультурный срез – они демонстрируют состояние науки и силу мысли его предков [6, с. 36].

Следующий период развития АЯ, выделяемый Джонсоном, начинается во второй половине 14 в., автор соотносит его с творчеством «блистательного» Джефри Чосера (ср. *illustrious Geoffry Chaucer*, 1343–1400), превратившего АЯ в рафинированный язык поэзии, что свидетельствует о его окончательной трансформации в литературный язык, который был доведен до абсолютной чистоты и элегантности в творениях Томаса Мора (Thomas More, 1478–1535). Здесь следует отметить, что Джонсон не разделяет взгляды своих современников Свифта и Дефо на несовершенство АЯ на всем

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

протяжении его истории. Однако он отмечает, что письменная версия английского значительно отличается от устной. Некоторые образцы текстов Мора выбраны Джонсоном именно с целью показать разговорный АЯ того периода, который претерпел гораздо меньше изменений в своем лексическом составе по сравнению с письменным, будучи, по большей части, языком тех слоев населения, которые не заботились о красоте и утонченности своих высказываний и использовали его для решения сугубо практических повседневных задач.

Таким образом, «История английского языка» Сэмюэла Джонсона представляет собой скорее хрестоматию, где в хронологическом порядке собраны фрагменты текстов английской литературы со времен короля Альфреда до периода правления королевы Елизаветы I. Однако Джонсону удается сделать несколько важных открытий: 1) подтвердить типологию европейских языков Джорджа Хикса и место АЯ среди них; 2) обосновать источник происхождения АЯ – саксонский диалект на пике его расцвета в середине IX в.; 3) заложить основы периодизации истории АЯ, на которую опираются последующие исследователи; он не дает названия периодам, но проводит четкие границы между ними, обосновывая их значительными изменениями в структуре АЯ. Так, Джонсон выделил период трансформации саксонского диалекта в АЯ за счет изменений внутренней структуры языка с середины IX в. до 1150х гг., период расширения лексического состава АЯ за счет многочисленных заимствований из французского и англоязычного словотворчества с 1150 гг. до 1350х гг., и современный ему период зарождения литературного языка с 1350х гг. Более того, сама подборка образцов текстов древне- и среднеанглийского периода дает основу для изучения особенностей эволюции языка следующими поколениями лингвистов. Тексты снабжены лаконичными описаниями автора и призваны отразить эволюцию АЯ от «грубого», по его словам, саксонского диалекта до современного элегантного литературного языка [6, с. 54]. Тем самым, Джонсон вступает в противоречие со своими современниками, критикующими состояние АЯ и пытающимися его усовершенствовать, и до конца следует своей роли наблюдателя и ученого, беспристрастно описывающего язык в его фактическом состоянии.

Список источников

1. Бойченко Н. В. К значению dryhten/drihten в древнеанглийском языке // Индоевропейское языкознание и классическая филология. 2011. № 15. С. 69-78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-znacheniyu-dryhten-drihten-v-drevneangliyskom-yazyke.

2. Algeo J. The Origins and Development of the English Language. 6th ed. Wadsworth Cengage Learning, 2010. 347 p.

3. Baugh A. C., Cable T. A History of the English Language. 5th ed. Routledge, 2005. 447 p.

4. Boswell J. Life of Johnson. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.459439 /page/n23/mode/2up?q=By+collecting+those.

5. Bragg M. The Adventure of English. The Biography of a Language. New York: Arcade Publishing, 2011. 378 p.

6. Johnson S. A dictionary of the English language: in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers: to which are prefixed a history of the language, and an English grammar in two volumes, Philadelphia. 1819. Vol. 11196 p. URL: https://archive.org/details/0037263X1.nlm.nih.gov/page/n1185/mode/2up.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. McWhorter J. Our Magnificent Bastard Tongue. The Untold History of English. London: Gotham Books, 2008. 180 p.

8. Sweet H. An Anglo-Saxon Reader in Prose and Verse, Oxford: The Clarendon Press. 1888. 421 p. URL: https://archive.org/details/ananglosaxonrea07sweeg oog/page/n98/mode/2up.

SAMUEL JOHNSON – FIRST RESEARCHER OF ENGLISH LANGUAGE HISTORY

Martseva Tatiana Aleksandrovna

National Research Higher School of Economics, Moscow, Russia

Abstract. The author analyses the contribution of English lexicographer Samuel Johnson to the development of research into the history of English language. His article prefacing the dictionary of English language published in 1755 contains valuable samples of Old English literature, which Johnson compares with later works. He places the samples of the same texts translated in different periods side by side which gives modern researchers great material to analyze the changes that English language underwent from the moment of its transformation from the Saxon dialect to the middle of XVIII century.

Key words: historical linguistics, English language, history of English language, Old English, Middle English.

References:

1. Boichenko N. V. K znacheniiu dryhten/drihten v drevneangliiskom iazyke // Indoevropeiskoe iazykoznanie i klassicheskaia filologiia. 2011. № 15. C. 69-78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-znacheniyu-dryhten-drihten-v-drevneangliyskom-yazyke.

2. Algeo J. The Origins and Development of the English Language. 6th ed. Wadsworth Cengage Learning, 2010. 347 p.

3. Baugh A. C., Cable T. A History of the English Language. 5th ed. Routledge, 2005. 447 p.

4. Boswell J. Life of Johnson. URL: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.459439 /page/n23/mode/2up?q=By+collecting+those.

5. Bragg M. The Adventure of English. The Biography of a Language. New York: Arcade Publishing, 2011. 378 p.

6. Johnson S. A dictionary of the English language: in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers: to which are prefixed a history of the language, and an English grammar in two volumes, Philadelphia. 1819. Vol. 11196 p. URL: https://archive.org/details/0037263X1.nlm.nih.gov/page/n1185/mode/2up.

7. McWhorter J. Our Magnificent Bastard Tongue. The Untold History of English. London: Gotham Books, 2008. 180 p.

8. Sweet H. An Anglo-Saxon Reader in Prose and Verse, Oxford: The Clarendon Press. 1888. 421 p. URL: https://archive.org/details/ananglosaxonrea07sweeg oog/page/n98/mode/2up.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-11

Мезенцев Иван Евгеньевич,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СРАВНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ N+ADJ.)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению языковых единиц с семантикой сравнения в английском языке, построенных по модели N+Adj. Анализ и изучение структур сравнительных конструкций позволит понять языковые и когнитивные механизмы их построения.

Ключевые слова: сравнение, пространственная концептуализация, когнитивный механизм, метафора.

Сравнение является одной из основных ментальных операций. Познавая новый объект реальной или мыслимой действительности субъект пытается сравнить его с уже известными характеристиками другого, ранее познанного объекта. В процессе категоризации окружающего пространства индивид выделяет общие характеристики двух понятий – известного и нового. Следовательно, базисными компонентами логического сравнения являются понятие, нуждающееся в объяснении, понятие, на котором объяснение основывается и общее свойство, присущее данным понятиям. Стоить отметить, что познание окружающей действительности в определенной степени строится на пространственной концептуализации. Человек живет внутри пространства и непрерывно познает его, при этом здесь можно говорить не только о привычном трёхмерном пространстве, но и о единой динамической системе пространства-времени, что соотносится с современными физическими теориями. В основе познания пространства также лежит операция сравнения, поскольку субъект познания, сталкиваясь с необходимостью наименования новых пространственных категорий также обращается к накопленному эмпирическому опыту, подбирая известные пространственные признаки для формирования нового понятия.

В качестве материального отражения операций познания, в том числе и операции сравнения, выступает язык. Отечественный лингвист Л. В. Щерба отмечал, что «язык и мышление образуют неразрывное единство, и наблюдения над языком являются наблюдениями над мышлением, так как это последнее нельзя наблюдать вне языковых форм» [1, с. 328]. Таким образом, признается интеракция ментальных и языковых действий. Языковым воплощением ментальных операций сравнения являются различные компаративные структуры, а также структуры, основанные на сравнении, например, метафора. При исследовании метафоры исходят из общности метафоры и сравнения. Исследователи подчеркивают, что метафора является скрытым сравнением, поэтому механизмы их создания идентичны. А. Ричардс рассматривая структуру метафоры выделял два компонента: *tenor* (предмет сравнения, т.е. то, что сравнивают) и *vehicle* (агент сравнения, т. е. то, с чем сравнивают. Однако для эффективности метафоры необходимо выделить еще один компонент, а именно отношения сходства предмета и агента сравнения, составляющие основание для сравнения [3, с. 133]. Предлагаемая трехкомпонентная модель языковых конструкций сравнения абсолютно соотносится с тем, как организовано сравнение в ментальном плане.

Компаративные структуры в английском языке отличаются своим многообразием. Одной из таких структур в английском языке является модель N+Adj (существительное + прилагательное). Целью

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

настоящей работы является анализ способов концептуализации пространственных ситуаций, репрезентируемых в английском языке с помощью данной конструкции.

Немецкий лингвист Г. Маршан, описывая подобные конструкции в современном английском языке (в терминологии автора *combinations of the type grass-green*), утверждал, что в основе таких комбинаций лежат отношения эмфатического сравнения, подразумевающую как правило максимальную степень определяемой характеристики. Например, *milk-white, snow-white*, *piping hot, scalding hot* и т. д. Г. Маршан отмечает, что, для данной конструкции также типичны такие пространственные прилагательные как *high, deep* и *wide* [6, с. 47].

В ходе настоящего исследования нами было проанализированы пространственные прилагательные *high* и *deep*. В качестве источника материала исследования был выбран Британский национальный корпус. Немецкий лингвист М. Бирвиш, характеризуя пространственные прилагательные, вводит маркеры полярности (+Pol-A) и (-Pol-A) [2, с. 88]. Данные маркеры указывают на расположение в верхней или нижней части шкалы. Прилагательные *high* и *deep* получают положительный маркер, а их антонимы, например, *low* и *shallow* – отрицательный. Многие исследователи обращают внимание на то, что между прилагательными в антонимических парах семантические отношения не всегда носят симметричный характер. Асимметрия выражается в том, что прилагательное с маркером (+Pol-A) может являться более общим термином, чем прилагательное с противоположным маркером, и характеризовать собой всю шкалу, таким образом, являясь немаркированным, т.е. характеризующимся отсутствием коррелятивного признака. Например, фраза *How tall is Harry?* не предполагает, что Гарри является высоким, тогда как фраза *How short is Harry?* предполагает, что он низкого роста [5, с. 60].

В большинстве исследуемых конструкций с прилагательным *deep,* существительным является слово, обозначающее ту или иную часть человеческого тела. При этом, необходимо отметить, что все приведенные конструкции используются для описания положения человека и их синтаксические позиции примерно одинаковы:

Carrie ***stood knee deep in the*** *dry, sweet-smelling* ***hay*** *and helped Albert take Frederick's huge forkfuls that were so heavy, sometimes, it made them both stagger [4].*

*I leap outside into the snow****, stand ankle deep in the snow*** *and strain frantically at the same time trying to remember which direction I am pointing so that I can give instructions about where not to get the snow for tomorrow's tea [4].*

The rain fell incessantly until it seemed they travelled through sheets of water, the old cobbled road turned into a muddy mire, sometimes dangerous with potholes, where a man could ***plunge waist deep in water*** *[4].*

*I got such a shock that I toppled over sideways****, ending up chest deep in freezing water*** *[4].*

One ice-breaker went over the top on the Oxford Canal at Nell's Bridge on Saturday and ***plunged neck deep into freezing water*** *[4].*

When that was done, ***he would be off*** *fishing****, thigh deep in the River Dee*** *for hours on end, or shooting [4].*

Рассматривая прилагательное *high,* также необходимо отметить, что оно преимущественно комбинируется с существительными, обозначающими части тела человека. В отличие от конструкций с прилагательным *deep,* данные конструкции обладают более широким спектром значения, а также занимают различные синтаксические позиции:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

*When he was no more than **knee high** and as slender as a pencil, I dug him out of the wild river bank and planted him in a virginal garden, half an acre of island that consisted of nothing more luxurious or exotic than brick rubble, tilled chalk and grass seed [4].*

*Boldt noticed the two boot laces tied to each side of the headboard. He glanced back down to the floor and the **ankle high** black leather soled shoes missing their laces [4].*

*The day had been hot; in fact, the previous week had been very hot and so the roads and streets were paved with ridged flags of mud, hardbaked, but not so hard as to prevent their surfaces being skimmed off into dust which, in some streets of the town, seemed to be floating **waist high** like a mist rising from water [4].*

*Southeast winds gusting to 65 m.p.h. drove the waters of the Wicomico River into the streets of the city. In some areas the water was **chest high** [4].*

*Karrimor's project development engineer demonstrated that he could do **shoulder high** kicks just as easily wearing with its 20kg load as without [4].*

В приведенных выше примерах конструкции обладают буквальным или близким к буквальному значением. Однако, в ходе исследования было обнаружено, что подобные конструкции могут нести и метафорическое значение:

*On the other side, the fraught quality is greatly heightened and increased by the feeling I've already described that the Treasury's figures are there and absolute and that to transgress beyond them will be the end of civilization as we know it, and interest rates will go **sky high** and hyperinflation will return [4].*

*Of course, the good ideas are more than **skin deep** [4].*

В данных примерах выделенные конструкции обладают метафорическим значением «очень высоко» и «очень поверхностные» соответственно.

Таким образом, в подобных параметрических конструкциях агентом сравнения в большинстве случаев выступает существительные, обозначающие различные части человеческого тела, которые могут обладать как буквальным, так и метафорическим значением. Когнитивный механизм в приведенных примерах можно описать следующим образом – *достигающий такой же **высоты/глубины,** что и **N***. В подобной системе основанием для сравнения является значение прилагательного, а агентом сравнения – существительное. Прилагательные *high* и *deep* в рассмотренных конструкциях являются немаркированными. При этом, в процессе исследования не было обнаружено конструкций, образованных явно маркированными прилагательными как *steep, low* или *shallow*. Подобная ситуация, вероятно, объясняется тем, что индивид в большинстве случаев стремится нейтрализовать описание пространства.

Список источников

1. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.

2. Bierwisch M. The Semantics of Gradation / Dimensional Adjectives: Grammatical Structure and Conceptual Interpretation. Berlin: Springer, 1989. Pp. 71-126.

3. Bilsky M. I. A. Richards' Theory of Metaphor. Modern Philology, 50(2), C. 130-137.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. British National Corpus URL: http://corpus.byu.edu/bnc/.

5. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago / London: The University of Chicago Press, 1990. 632 p.

6. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation: a synchronic-diachronic approach. Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1960. 379 p.

COGNITIVE MODELS IN FORMATION OF THE ENGLISH SPACE COMPOUNDS

Mezentsev Ivan Evgenievich,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. This paper presents the study of comparison in the English language. The research reveals the linguistic and mental activities performed during creation of some space compounds.

Key words: comparison, spatial conceptualization, cognitive mechanism, metaphor.

References:

1. Shcherba L. V. Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost'. Izd. 2-e, stereotipnoe. M.: Editorial URSS, 2004. 432 s.

2. Bierwisch M. The Semantics of Gradation / Dimensional Adjectives: Grammatical Structure and Conceptual Interpretation. Berlin: Springer, 1989. Pp. 71-126.

3. Bilsky M. I. A. Richards' Theory of Metaphor. Modern Philology, 50(2), C. 130-137.

4. British National Corpus URL: http://corpus.byu.edu/bnc/.

5. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago / London: The University of Chicago Press, 1990. 632 p.

6. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation: a synchronic-diachronic approach. Wiesbaden, Otto Harrassowitz, 1960. 379 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-112.2

Михайлова Елена Николаевна,

Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ПОЛИЛИНГВИЗМА: ОПЫТ РЕНЕССАНСНОЙ ФРАНЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития лингвистической мысли в условиях полилингвизма. На примере ренессансной Франции показана многовекторность французской национальной лингвистической традиции на начальном этапе ее истории. Отмечено воздействие на нее таких факторов, как уникальная по своему масштабу ситуация многоязычия, сложившаяся во Франции в XVI в., и важнейшие культурно-исторические события эпохи Возрождения. Показано, как на волне интереса гуманистов к языкам классической древности произошло зарождение лингвистического патриотизма во Франции.

Ключевые слова: Эпоха Возрождения, полилингвизм, история лингвистической мысли, французская лингвистическая традиция, классическая филология, адорация латыни, эллинизм, лингвистический патриотизм.

В истории Европы, для которой, по свидетельству многих ученых, полилингвизм был и остается перманентным состоянием [4; 5; 6; 9; 13], эпоха Возрождения занимает особое место. Рассматривая Ренессанс как единственную и исключительную эпоху, М. М. Бахтин отмечал, что в контексте этой культурной традиции возможным оказалось многое, что стало невозможным во все последующие эпохи. По его словам, одной из важнейших примет того времени стал процесс «взаимоориентации, взаимоосвещения и взаимодействия языков». Уникальность сложившейся в то время ситуации многоязычия состояла в том, что «языки прямо и напряженно глядели в лицо друг другу: каждый осознавал себя, свои возможности и свои ограничения в свете другого языка» [1, с. 514-515].

Во многом европейский полилингвизм стал одним из мощнейших стимулов для развития лингвистической мысли, отличительными чертами которой стала многовекторность научного поиска в сочетании с многообразием оригинальных решений для фундаментальных проблем знания о языке, предложенных ренессансными филологами. На этом основании в исследованиях по истории языкознания не раз предлагалось пересмотреть роль ренессансного лингвистического наследия, во многом недооцененного вплоть до настоящего времени. Одним из первых эту мысль высказал Р. Холл, который, в частности, отмечал: «Зарю современной лингвистики следует датировать не XIX, а XVI веком» [10, p. 106-107].

К числу наиболее значимых достижений ренессансной лингвистической мысли относится понимание языка как социального явления, осознание неизбежности постоянно происходящих в языке изменений, гипотеза о регулярном характере звуковых соответствий, создание классической и семитской филологии, выработка базовых положений неофилологии (филологии живых языков). Качественный прорыв в области знания о языке был обеспечен, во-первых, благодаря многократному расширению эмпирической базы за счет включения в сферу рассмотрения новых языков (как европейских, так и «экзотических»), и, во-вторых, благодаря существенному расширению и усовершенствованию методологической базы исследований. В частности, гуманистами был переоткрыт метод критической текстологии, широко использовавшийся в позднеантичных филологических штудиях, продолжали

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

использоваться многие теоретические положения и методы средневековой грамматики (идея языковых универсалий, принципы аналогии и бинарной оппозиции и др.). Сама по себе атмосфера полилингвизма способствовала широкому использованию в лингвистическом описании метода межъязыкового сопоставления.

Ренессансный полилингвизм по-своему проявил себя во Франции, достигнув там своего апогея. Многоязычие было представлено в то время практически во всех сферах жизни французского общества. Особенно ощутимым оно было в устной речи, в которой тогда сосуществовали многочисленные диалекты. Имеется немало свидетельств французских гуманистов, отмечавших «величайшее многообразие» их родного языка. Первым обратил внимание на высокую вариативность французского узуса выдающийся эрудит начала XVI в. Ш. де Бовель, писавший: «Как показывает нам опыт, французский язык приобретает в себе самом очень большое разнообразие, до такой степени, что в настоящее время во Франции имеется столько же наречий и языков, сколько народов, провинций и городов» [2, p. 5].

Что касается интеллектуальной жизни ренессансной Франции, то лидирующие позиции в качестве языка книжно-письменной культуры там, как и прежде, занимала латынь: она сохраняла статус языка религии, дипломатии, юриспруденции, науки, образования и литературы. В то же время наряду с латынью особый статус приобрели греческий и древнееврейский языки. Именно тогда идеалом в среде западноевропейских гуманистов, в первую очередь сторонников Реформации, стал *Homo trilinguis* – знаток трех языков – латинского, греческого и древнееврейского как языков Священного Писания. На волне беспрецедентного всплеска интереса к языкам классической древности в 1530 г. в Париже, вслед за Лувэном (1517) и Оксфордом (1525), был основан Коллеж де Франс (College de France, ou la noble et trilingue académie). Одним из наиболее ярких примеров воплощения ренессансного типа «человека о трех языках» служат представители семейства Этьенов – самых престижных во Франции XVI в. печатников – это братья Робер и Шарль Этьены, а также сын Робера Этьена, Анри Этьен, вошедший в историю французской ренессансной лингвистической традиции как «Великий Анри».

Между тем в сложившейся в ту пору во Франции ситуации многоязычия отношение к языкам устного и книжно-письменного общения не было однозначным. В силу того, что франсийский диалект как диалект Парижа и его окрестностей уже занял лидирующее место по сравнению с другими диалектами Франции, став в дальнейшем основой единого французского национального письменно-литературного языка, именно на его описании было сконцентрировано внимание грамматистов, лексикографов и филологов того времени. Диалектные формы, в незначительной степени получившие отражение в филологических сочинениях эпохи, рассматривались большинством эрудитов не более чем рудименты, не представлявшие собой особого научного интереса. В то же время среди эрудитов возник интерес к собиранию французских пословиц и поговорок. Первым сочинением такого рода стал составленный Ш. де Бовелем сборник *«Proverbiorum vulgarium libri tres»* (Народные пословицы в трех книгах), который был опубликован в 1531 г.

По-своему парадоксальная ситуация сложилась в то время и по отношению к классическим языкам, которые в среде гуманистов принято было рассматривать как фундамент новой культурной традиции. Это выражалась в подозрительном отношении к знатокам греческого и особенно древнееврейского языков. Достаточно красноречиво отзывался об этом в одном из своих стихотворений блистательный эрудит, известный типограф и талантливый филолог Э. Доле, не без горечи писавший о том, что интерес к греческому и древнееврейскому как языкам Нового и Ветхого Заветов воспринимался

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

многими крайне отрицательно и выступал поводом для прямого обвинения в ереси [8, p. 284]. Что касается филологических штудий латинского языка, которыми занимались гуманисты, то и к ним отношение в то время было достаточно настороженным. Попытку пролить свет на сложившуюся ситуацию в этой сфере попытался Р. Этьен, издавший в 1552 г. в Женеве книгу о неприглядной роли цензуры, которая господствовала на теологическом факультете Сорбонны и подвергала несправедливым обвинениям любые попытки издания на территории Франции выверенного текста Библии [7]. В действительности роль теологического факультета Сорбонны в ужесточении и без того суровой цензуры была намного шире: она касалась не только издания текстов религиозного содержания, но и светской литературы и научных сочинений, прежде всего касающихся вопросов языка.

Многовекторность ренессансной лингвистической мысли получила отражение в комплексе проблем, занимавших внимание выдающихся французских филологов эпохи. В языковой программе французского Возрождения, которая заметно отличалась от программ, реализованных в других странах романской речи – Италии, Испании, Португалии, – помимо изучения языков классической древности важное место занимали такие проблемы, как родство и изменчивость языков, происхождение французского языка, вопрос о его статусе и связи с латинским и другими европейскими языками, борьба с засилием латыни в литературе, науке, политике, религии, создание теории литературного языка, национальной грамматики и лексикографии.

Важнейшим по значимости фактором, оказавшим влияние на развитие французской лингвистической мысли в эпоху Возрождения, было становление французского национального самосознания, обусловленное становлением французского единого национального государства. Этот фактор способствовал рождению лингвистического патриотизма, который проявил себя через многочисленные апологии французского языка, которыми так богат был XVI в. Самыми известными из них были «Champs Fleury» (Цветущий луг) Ж. Тори (1529) и «Deffence et illustration de la langue française» (Защита и прославление французского языка) Ж. Дю Белле (1549). В грамматиках и словарях эта черта эпохи получила наиболее яркое отражение в предисловиях, в которых авторы доказывали право родного языка на достойное место среди престижных языков того времени – латинского, греческого и итальянского. Так, в предисловии к своей грамматике, предназначенной для носителей немецкого языка, Ж. Пилло подчеркивал важность изучения французского как самого элегантного и необходимого в жизни европейского языка (sermonem Gallicum elegantissimum et utilissimum esse) [11, p. 5]. Во втором издании грамматики, написанной великим ученым эпохи Возрождения П. де ла Раме, апология французского языка представлена в двух формах. Во-первых, текст грамматики предварен фрагментом из стихотворения известного поэта Э. Жоделя, предлагавшего французам «воскресить искусство узуса, которым виртуозно владели предки». Во-вторых, в предисловии Рамюс призывает соотечественников сделать для родного языка то же самое, что некогда сделали для латыни великие римляне – Варрон, Цезарь, императоры Клавдий и Август, а именно: содействовать его прославлению и совершенствованию, т.е. «стать Варронами» французского языка (*les Varrons de la langue Gaulloyse ou Fancoyse*) [12: s.p.].

Своеобразным отражением многовекторности французской лингвистической традиции стало многообразие жанров филологических сочинений. В их числе не только грамматики и словари старых и новых языков, но и разноплановые рассуждения о языке, разговорники, сборники пословиц и крылатых выражений и др. Без преувеличения можно сказать, что в этот достаточно непродолжительный период времени в истории французской лингвистической мысли была

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

реализована полномасштабная просветительская программа, затронувшая научным поиском все аспекты исследования языка. Эти сочинения представляют собой значительный интерес не только как памятники лингвистической мысли ушедшей эпохи, но и как пример оригинальной научной парадигмы, в которой содержится немало гениальных прозрений, получивших свое подтверждение в трудах по сравнительно-историческому и общему языкознанию, лингвогеографии, этнолингвистике, диалектологии, фразеологии, топонимике, диахронической и контактной лингвистике.

Судьба лингвистической мысли эпохи Возрождения тесным образом связана с судьбами представлявших ее людей, трагическая участь которых во многом проливает свет на то, почему многие яркие идеи и оригинальные концепции оказались забыты или вычеркнуты из истории знания о языке. Трагизм сложившейся в сфере словесности ситуации осознавали многие гуманисты. Так, еще на заре Ренессанса выдающийся эрудит эпохи, основатель Коллеж де Франс, Г. Бюде писал о горькой участи словесности, достигшей небывалых высот, но при этом подвергнутой поруганию и осмеянию [3, s.p.].

Движение Реформации, ставшее самым значимым в идеологическом плане событием ренессансной Европы, для Франции обернулось временем ожесточенных религиозных войн и сказалось на общем уровне культуры, понесшей большие потери в ходе трагических событий, самым страшным из которых стала Варфоломеевская ночь. Среди французских эрудитов, олицетворявших собой ренессансную лингвистическую традицию, было немало жертв этих событий. К их числу относятся Ж. Тори (сожжен на костре вместе с большей частью его сочинений); Р. Этьен (был вынужден эмигрировать в Швейцарию); Ш. Этьен (умер в тюрьме после четырех лет заключения по сфабрикованному обвинению); П. де ла Раме (жестоко убит во время Варфоломеевской ночи).

Без сомнения, религиозное противостояние между католиками и протестантами во Франции сказалось как на количестве филологических штудий, которых стало намного меньше во второй половине и в конце XVI в. (в наиболее ожесточенный период религиозного противостояния), так и на их качестве, поскольку существенно снизился уровень оригинальности лингвистических концепций.

Итак, многовекторность французской лингвистической мысли в эпоху Возрождения была обусловлена совокупностью факторов. К числу наиболее значимых из них, безусловно, относится уникальная по своему масштабу ситуация многоязычия, вызвавшая небывалый интерес к языкам старым и новым. При этом интерес гуманистов к языкам классической древности способствовал зарождению лингвистического патриотизма во Франции, что в немалой степени содействовало формированию французской национальной идентичности.

Список источников

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. Москва: Сов. Россия, 1979. 318 с.

2. Bovillus Carolus. Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate; quae voces apud Gallos sint factitiae et arbitrariae vel barbarae; quae item ab origine latina manarint; de hallucinatione Gallicanorum nominum. Parisiis, apud R.Stephanum, 1533. 107 p.

3. Budé G. De transitu Hellenismi ad Christianismum libri tres. Paris, chez Robert Estienne, 1535. S.p.

4. Dorren G. Lingo: A Language Spotter's Guide to Europe. London: Profile Books, 2014. 305 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Colombat B. Les langues du monde à la Renaissance // Histoire Épistémologie Langage. 2008. № 30/2. Pp. 59-70.

6. Edwards J. Multilingualism. London and New York: Routledge, 1994. 272 p.

7. Estienne R. Les censures des Théologiens de Paris par lesquelles ils avoyent faulsement condamné les Bibles imprimées par Robert Estienne avec la response d'iceluy. Genève, 1552. S.p.

8. Haag E., Haag E. La France protestante ou vie des protestants français qui se sont faits un nom dans l'histoire. Paris – Genève: Joël Cherbuliez. 1853. Vol. IV. 560 p.

9. Hagège C. Le souffle de la langue: Voies et destins des parlers d'Europe. Paris: Jacob. 1992. 286 p.

10. Hall R. A. Jr. Linguistic Theoriy in Italian Renaissance // Language. 1936. № 12/2. Pp. 96-107.

11. Pillot J. Gallicae linguae institutio: Latino sermone conscripta. Lugduni, apud Benedictum Rigaudum, 1586. 306 p.

12. Ramus P. Gramere [de P. de La Ramée]. Paris, chez A. Wechel, 1572. 211 p.

13. Weinreich U. Languages in contact. Findings and problems. New York, 1979. 160 p.

Mikhaylova Elena Nikolayevna

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia

LINGUISTIC THOUGHT IN THE AGE OF POLYLINGUALISM: THE EXPERIENCE OF RENAISSANCE FRANCE

Abstract: The paper examines the peculiarities of the development of linguistic thought under the conditions of polylingualism. The example of Renaissance France shows the multi-vector nature of the French national linguistic tradition at the initial stage of its history. The influence of such factors as the unique situation of multilingualism in France in the 16th century and the most important cultural and historical events of the Renaissance have been noted. It is shown that linguistic patriotism was born in France on the wave of humanists' interest in the languages of classical antiquity.

Key words: Renaissance, polylingualism, history of linguistic thought, French linguistic tradition, classical philology, adoration of Latin, Hellenism, linguistic patriotism.

References:

1. Bakhtin M. M. Problemy poetiki Dostoevskogo. 4-e izd. Moskva: Sov. Rossiia, 1979. 318 s.

2. Bovillus Carolus. Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate; quae voces apud Gallos sint factitiae et arbitrariae vel barbarae; quae item ab origine latina manarint; de hallucinatione Gallicanorum nominum. Parisiis, apud R.Stephanum, 1533. 107 p.

3. Budé G. De transitu Hellenismi ad Christianismum libri tres. Paris, chez Robert Estienne, 1535. S.p.

4. Dorren G. Lingo: A Language Spotter's Guide to Europe. London: Profile Books, 2014. 305 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Colombat B. Les langues du monde à la Renaissance // Histoire Épistémologie Langage. 2008. № 30/2. Rp. 59-70.

6. Edwards J. Multilingualism. London and New York: Routledge, 1994. 272 p.

7. Estienne R. Les censures des Théologiens de Paris par lesquelles ils avoyent faulsement condamné les Bibles imprimées par Robert Estienne avec la response d'iceluy. Genève, 1552. S.p.

8. Haag E., Haag E. La France protestante ou vie des protestants français qui se sont faits un nom dans l'histoire. Paris – Genève: Joël Cherbuliez. 1853. Vol. IV. 560 p.

9. Hagège C. Le souffle de la langue: Voies et destins des parlers d'Europe. Paris: Jacob. 1992. 286 p.

10. Hall R. A. Jr. Linguistic Theoriy in Italian Renaissance // Language. 1936. № 12/2. Pp. 96-107.

11. Pillot J. Gallicae linguae institutio: Latino sermone conscripta. Lugduni, apud Benedictum Rigaudum, 1586. 306 p.

12. Ramus P. Gramere [de P. de La Ramée]. Paris, chez A. Wechel, 1572. 211 p.

13. Weinreich U. Languages in contact. Findings and problems. New York, 1979. 160 r.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.147:811.1/.8-053.8

Назарчук Наталья Серафимовна,

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдова

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психолингвистические особенности обучения взрослых студентов в процессе изучения иностранных языков. В частности, отмечены основные трудности, с которыми сталкиваются лица в зрелом возрасте при изучении иностранного языка, указаны отличия при работе как с взрослыми студентами, так и подростками. Взрослый студент рассматривается с точки зрения субъекта обучения, понимание специфических особенностей которого позволяет скорректировать образовательный процесс. Если устранить трудности, помочь преодолеть барьеры и не утратить мотивацию, то можно достичь ожидаемых студентом результатов, сохранить его желание к дальнейшему обучению, саморазвитию и оттачиванию полученных навыков на практике.

Ключевые слова: психолингвистические особенности обучения, иностранный язык, взрослый студент, основные принципы усвоения иностранного языка, лингво-психический подход.

Высокая конкуренция на рынке труда и включение новых требований к специалистам в различных областях усиливают мотивацию людей зрелого возраста к изучению иностранных языков. Именно поэтому в настоящее время немалое количество лиц в зрелом возрасте принимает решение «начать изучать иностранный язык, чтобы получить возможность двигаться по карьерной лестнице, получить престижную работу, найти новых клиентов за рубежом или получить доступ к дополнительным источникам информации».

Основными сложностями в этом деле являются: безрезультативный или негативный прошлый опыт, необходимость восполнить пробел в кротчайшие сроки. Отсюда и возникает необходимость выявления психолингвистических особенностей обучения взрослых студентов в процессе изучения иностранных языков с целью корректировки современных методик преподавания. Результатом такой работы станет повышение вовлеченности взрослых студентов в рабочий процесс, улучшение усвояемости и т. д.

В процессе изучения иностранных языков взрослые студенты (зрелые лица – люди, достигшие 30-летнего возраста) нередко сталкиваются с рядом трудностей, среди которых выделяются [5]:

- Психологические. В виду отсутствия необходимости осуществления коммуникаций на иностранном языке в реальной жизни, у взрослого человека, в большинстве случаев, отсутствует желания обучаться. Кроме того, психические процессы у взрослого уже стабильны, в отличие от ребенка, следовательно, ему труднее дается изучение иностранного языка. При этом не стоит забывать и об эмоциональной памяти при столкновении с учебной задачей (особенно при наличии негативного опыта в прошлом).
- Материальные. В виду низкой вовлеченности в образовательный процесс и плохой усвояемости, взрослым чаще приходится прибегать к приобретению дополнительных образовательных программ для закрепления знаний и получения достаточной практики вербального общения.
- Необходимость преодоления ряда барьеров (смысловых и оценочных).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

При работе с детьми и подростками на первый план выходит профессионализм педагога. В случае со взрослыми студентами педагог отходит на второй план, уступая место желанию/воле учащегося.

Взрослый студент подходит к образовательному процессу осознанно, делая акцент на необходимости достижения определенного уровня овладения письменной и устной речи.

Овладение иностранным языком подразумевает процесс формирования вторичной языковой личности. Н. Д. Гальскова подразумевает под результатом овладения иностранным языком (формированием вторичной личности) «готовность человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [1, с. 52].

Данный процесс у взрослых студентов протекает намного сложнее, нежели у подростков. В виду этого необходимо иным образом подходить к образовательному процессу, а именно выстраивать другую стратегию, нежели при работе с подростками.

Психолингвистические методики – методики, которые опираются на истинные мотивы человеческого поведения.

Зрелым лицам важно получить желаемый результат в определенные сроки, ведь наличие достаточных знаний – ключ к карьерному росту, получению престижной работы, повышению общей компетенции, расширению границ и получению доступа к новым информационным ресурсам, партнерам и т.д. Исходя из этого, методики, применяемые в процессе обучения взрослых студентов должны быть отличными от особенностей обучения подростков и детей.

Основные принципы усвоения иностранного языка сформулированы А. А. Леонтьевым [2, с. 338]:

- когнитивный – принцип, при котором язык выступает своего рода необходимостью, позволяющей увидеть картину мира, познать историю, культуру определенного государства, народа;
- коммуникативный – принцип, обеспечивающий общение как определенную систему целенаправленных и мотивированных действий, обеспечивающих взаимодействие людей;
- личностный – принцип, обеспечивающий перенос теоретических и практических навыков, полученных в процессе обучения в реальное общение. Его применение подразумевает воссоздание таких ситуаций, которые способствуют проработке страхов учащихся, учитывая их сильные стороны, стиль и индивидуальные стратегии.

Знание данных принципов позволяет грамотно разработать процесс обучения и составить эффективную систему мотивации, которая позволит взрослому студенту не только активно включиться в процесс изучения иностранного языка, но и не утратить мотивацию при столкновении с трудностями, снизить вероятность возникновения различного рода психологических барьеров, мешающих осваивать язык, а следовательно уверенно овладеть необходимыми знаниями, позволяющими смело вступать в диалог с носителем языка.

Наличие устойчивой мотивации – один из важных психологических факторов, положительным образом сказывающихся на эффективности обучения взрослого студента иностранному языку.

Помочь не утратить мотивацию помогает и работа в команде. При этом важно грамотно сформировать группы: с учетом начальных знаний, опыта, темперамента и возраста. Качественно подобранная

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

команда позволяет снять часть психологических барьеров (например, страх не справиться с заданием в одиночку, потерять авторитет), настраивает на рабочий процесс, ведь никому не хочется подвести команду. Разновозрастные лица и студенты с разным темпераментом отлично дополняют друг друга, формируя благоприятную обстановку, которая положительным образом сказывается на процессе изучения иностранного языка [4, с. 68].

Таким образом, грамотно организованное групповое обучение взрослых студентов позволяет интенсифицировать учебный процесс, повысить активность обучаемых. Высокие результаты показывают те лица, которые работали в условиях лингво-психического комфорта (дружественная обстановка, эмоциональная отзывчивость, доброжелательность, большой процент неформального общения). В такой обстановке легко заниматься фонетической корректировкой

Как правило, лица, изучающие иностранные языки считают, что для общения с носителем языка в любой форме необходим большой словарный запас. На практике оказывается, что можно обойтись и небольшим запасом слов и словосочетаний, но необходимо четко знать и уметь применять союзы, предлоги, местоимения, наречия и некоторые глаголы с их спряжениями.

Стоит заметить, что и с таким подходом овладеть иностранным языком на таком уровне, чтобы легко вести диалог с носителем языка, проблематично. Вывод лежит на поверхности – необходимо знать грамматику [6, с. 177]. А как известно, изучение грамматики – самое трудное и нелюбимое студентами всех поколений занятие.

На самом деле, человек, имеющий небольшой словарный запас, но отлично знающий грамматику, сможет понять транслируемый материал. Почему? Все просто. Не стоит трястись над каждым словом и заниматься дословным переводом, ведь может получиться «каша». Для понимания смысла транслируемого материала достаточно увидеть ключевые составляющие предложения, верно определить время происходящего.

Главные психолингвистические особенности обучения взрослых студентов иностранному языку заключаются в учете трудностей, возникающих в процессе обучения, разработке систем обучения и мотивации, соответствующих запросам студентов и учитывающих их индивидуальные особенности. В таком случае образовательный процесс будет протекать эффективнее, а именно с активным вовлечением возрастных студентов, что будет отвечать не только коммуникативным, но и когнитивным и личностным ожиданиям учащихся, следовательно, положительным образом скажется на усвояемости.

Таким образом, взрослые студенты легче будут достигать ожидаемых результатов, ведь в процессе обучения они не только смогут проработать свои страхи, но и будут иметь возможность использовать свои индивидуальные стили, стратегии, ориентироваться на жизненные потребности.

Список источников

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Ощепкова Т. В. Приемы обучения различным видам чтения / Т. В. Ощепкова, М. М. Пролыгина, Д. А. Старкова // Иностранные языки в школе, 2005. №3. С. 14-21.

4. Попкова Е. М. Содержательные компоненты успешности в обучении взрослых английскому языку и их реализация в учебнике face2face // Педагогические науки. 2009. № 6. С. 66-69.

5. Старкова Д. А., Польшина Т. В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.

6. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: учеб. для студ. Высш. Учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 320 с.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF TEACHING ADULT STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Nazarchuk Natalia Serafimovna,

T.G. Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Moldova

Abstract: The article discusses the psycholinguistic features of teaching adult students in the process of learning foreign languages. In particular, the main difficulties faced by people in adulthood when learning a foreign language are noted, differences are indicated when working with both adult students and adolescents. An adult student is considered from the point of view of the subject of learning, understanding the specific features of which allow you to adjust the educational process. If you eliminate difficulties, help overcome barriers and not lose motivation, then you can achieve the results expected by the student, keep his desire for further training, self-development and honing the acquired skills in practice.

Keywords: psycholinguistic features of learning, foreign language, adult student, basic principles of foreign language learning, linguo-psychic approach.

References:

1. Gal'skova N. D. Sovremennaia metodika obucheniia inostrannym iazykam: Posobie dlia uchitelia. – 2-e izd., pererab. i dop. M.: ARKTI, 2003. 192 s.

2. Leont'ev A. A. Iazyk i rechevaia deiatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 448 s.

3. Oshchepkova T. V. Priemy obucheniia razlichnym vidam chteniia / T. V. Oshchepkova, M. M. Prolygina, D. A. Starkova // Inostrannye iazyki v shkole, 2005. №3. S. 14-21.

4. Popkova E. M. Soderzhatel'nye komponenty uspeshnosti v obuchenii vzroslykh angliiskomu iazyku i ikh realizatsiia v uchebnike face2face // Pedagogicheskie nauki. 2009. № 6. S. 66-69.

5. Starkova D. A., Pol'shina T. V. Psikholingvisticheskie osobennosti obucheniia vzroslykh inostrannomu iazyku. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.

6. Frumkina R. M. Psikholingvistika: ucheb. dlia stud. Vyssh. Ucheb. zavedenii. M.: Akademiia, 2001. 320 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’373

Николаева Марина Николаевна,

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН РОК-ГРУППЫ “QUEEN”)

Аннотация. В статье анализируются прагматические функции фразеологических единиц, реализуемые в текстах песен британской рок-группы “Queen”, описывается воздействие песенного дискурса на особенности проявления этих функций, подтверждается их вариативный характер.

Ключевые слова: фразеологические единицы, константные и вариативные функции, прагматические функции, песенный дискурс.

Песенный дискурс является «коммуникативным процессом, он связан с когнитивной сферой личности, с социумом и культурой в целом» [8, с. 142]. Современный песенный дискурс выступает важным средством формирования ценностных установок и картины восприятия мира. Изучение песенного дискурса «позволяет глубже раскрыть различные аспекты взаимодействия языка и общества, а также основные механизмы конструирования идентичности» [3, с. 190].

Англоязычный песенный дискурс занимает доминирующее положение в мировом музыкальном сообществе. Более 90% современных музыкальных групп и сольных исполнителей создают свои песни на английском языке, независимо от их родного языка, что, по мнению Дэвида Кристалла, гарантирует внимание публики в глобальном масштабе и является важным фактором коммерческого успеха [10, с. 240].

Культовая британская рок-группа “Queen” получила широкую известность в середине 1970-х годов. Даже сегодня у этой группы есть миллионы поклонников всех возрастов во всем мире. Участники группы – Фредди Меркьюри, Джон Дикон, Брайан Мэй и Роджер Тейлор – с детства говорили на английском языке, все получили высшее образование. Эти обстоятельства, а также отсутствие у группы цели заполучить как можно больше аудитории, оказали влияние на то, что музыканты, каждый из которых принимал участие в написании песен, не стремились к упрощению текстов в лексическом и грамматическом плане.

Песенный дискурс представлен различными жанрами, репрезентируемыми в устной и письменной формах. С позиций прагматики тексты песенного дискурса или «песенно-поэтические тексты выступают в качестве аудиально-вербального музыкально-речевого материала для восприятия и интерпретации» [1, с. 33]. Они позволяют проследить современные тенденции развития английской разговорной речи, важной характеристикой которой является употребление фразеологизмов, делающих разговорную речь экспрессивной, образной и идиоматичной. Использование фразеологических единиц (ФЕ) в песенном дискурсе подчиняется выполнению прагматических функций, анализ которых мы проведем на материале текстов песен английской рок-группы “Queen”.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Известно, что ФЕ являются важной частью любого языка. Они относятся к языковым универсалиям, обладающим рядом лингвистических особенностей, такими как воспроизводимость в речи в готовом виде, обусловленная устойчивым характером синтаксической структуры, семантической неделимостью значения ФЕ, наличием коннотаций – экспрессивной, оценочной, эмоциональной окраски, функционально-стилистической маркированности.

Особенности функционирования ФЕ объясняются их сущностью. Многие функции являются константными, характерными всем ФЕ в любых условиях их реализации, другие же – вариативными, свойственными только некоторым разрядам фразеологизмов [5, с. 111]. К константным функциям относятся коммуникативная, когнитивная, номинативная и прагматическая. А. В. Кунин отмечает особую иерархию функций ФЕ и их соотношение между собой. Например, когнитивная и номинативная функции реализуются в рамках коммуникативной. Другие семантические функции реализуются в рамках номинативной, представленной нейтрально-назывной и назывной, и когнитивной.

Прагматическая функция, которая связана с оказанием целенаправленного воздействия на адресата, является важной функцией любой языковой единицы, в том числе и фразеологической. ФЕ обладают значительным прагматическим потенциалом, более того, они могут усиливать прагматическую направленность любого текста и дискурса. Разновидностями прагматической функции ФЕ являются вариативные функции – стилистическая, кумулятивная, директивная, оценочная и резюмирующая [5, с. 114-115].

В песенных текстах рок-группы “Queen” встречается значительное количество фразеологических выражений, сложных для понимания людьми, не говорящими на английском языке с рождения и не обладающими информацией о британских традициях и культуре, которые часто оказывают непосредственное влияние на формирование пласта фразеологических единиц в том или ином языке. «Понять и объяснить специфику устойчивых языковых выражений можно лишь с учетом человека и его картины мира, связанной с отражением окружающей действительности и ее оценкой» [7, с. 214]. Стоить отметить, что в песенно-поэтических текстах рок-группы “Queen” отмечается значительное использование экспрессивной просторечной лексики и стилистически маркированных сниженных ФЕ. Под стилистической (социально-стилевой) маркированностью фразеологизмов мы понимаем ее отнесенность к разным слоям словарного состава языка (литературный, нейтральный и разговорный), речевым стилям (возвышенный, просторечный и сниженный). Употребление просторечных стилистически маркированных ФЕ в песенном дискурсе подчиняется выполнению коммуникативной и прагматической функций – установление контакта с аудиторией (прежде всего молодежной), придание колорита фамильярности, отражение психологии и ситуаций повседневной жизни среднего носителя языка [2, с. 18-19].

Экспрессивно-образная функция ФЕ – разновидность стилистической функции. В тексте песни “Cool cat” используются стилистически маркированные (сниженные) ФЕ, принадлежащие к просторечным образованиям (общим сленгизмам), среди них: *a cool cat* (slang) – беззастенчивый, невозмутимый молодой человек (someone who is unabashed; unruffled; usually a male [9, с. 80]), *come on strong* (slang) – производить впечатление агрессивного и напористого человека (to seem aggressive; to impress people initially as very aggressive and assertive [Там же, с. 77]), *a chitchat* (slang) – дружеский разговор, болтовня (1. talk, an idle talk 2. a short friendly talk [Там же, с. 69]), *hang out* (informal) – находится или жить в каком-л. месте долгое время. разг. «зависнуть, тусоваться где-л.» (live or spend much time at some place [4, с. 275].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Стилистически маркированные ФЕ также отмечаются в составе метафор, усиливая их экспрессивно-образный смысл, например, *steal the limelight* – украсть всеобщее внимание, чаще всего СМИ (the limelight = a situation in which you are getting a lot of interest and attention from newspapers, television, etc.) [9, с. 30]); *hit the big time* (slang) – быть выдающимся, экстравагантным (be outstanding, extravagant [11, p. 829]):

Oh, you're ***a cool cat***

Coming on strong *with all* ***the chitchat*** <…>

Ooh, you're alright

Hanging out *and* ***stealing the limelight*** <…>

You were wishing and hoping and waiting

To really ***hit the big time*** [6].

С помощью указанных ФЕ создается образ амбициозного молодого человека, который стремится стать эпатажно известным в обществе. Прообразом достижения подобной цели может быть опыт участников группы "Queen", которые долго и упорно шли к своему «звездному часу».

Другой разновидностью стилистической функции ФЕ является эмоционально-экспрессивная функция, проявляющаяся в передаче эмоций и психологического состояния субъектов и объектов действий. В тексте песни "Back Chat" (рус. дерзкий ответ, грубость) встречаем строки, в которых используются ФЕ *knock smb down* – «вывести из равновесия» и *get smb on the rack* – «приносить мучения и страдания кому-л.»:

It's a battle to the end, knock you down – you come again

Talk back, talk back ***you've got me on the rack*** [6].

Выражение *be on the rack* описывает эмоциональное состояние человека, который находится в трудной ситуации, испытывает душевные муки и страдания. Прототип ФЕ *get smb on the rack* «поднять, вздернуть на дыбу» связан с названием старинного средневекового орудия пыток, на котором растягивали истязаемого в процессе следствия. Фразеологизм *knock smb down* был заимствован из области спорта, в боксе так называют удар, после нанесения которого соперник теряет равновесие и падает на пол. В указанном песенном тексте эта ФЕ подвергается вторичной метафоризации и используется для обозначения потери эмоционального равновесия.

В песенном тексте "I can't live with you" герой находится в трудной психологической ситуации выбора, он не может продолжать жить вместе с другим человеком, но одновременно не может жить без него / нее. Чтобы выразить сложность ситуации, в тексте песни используются метафоры, образность которых усиливается за счет ФЕ, например, *walk a fine line between hope and despair* – «пройти тонкую грань между надеждой и отчаянием», где ФЕ *a fine line* = an imaginary limit or border between two situations or conditions [11, p. 830]; *be trapped in a rat race* – «оказаться загнанным в крысиную ловушку», где ФЕ *a rat race* = an activity, job, or situation in which there is a lot of competition and people are too busy to relax or enjoy themselves [Ibid., p. 1170]. ФЕ помогают передать в яркой образной форме эмоцию отчаяния, сопровождаемую имплицитной отрицательной оценкой:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

I'm having a hard time

I'm ***walking a fine line***

Between hope and despair <…>

We're stuck in a bad place

We're ***trapped in a rat race***

And we can't escape [6].

В обозначении позитивной эмоции восторга участвует ФЕ ***take smb's breath away*** – находиться под впечатлением от красоты увиденного (be extremely impressive and beautiful [11, p. 165]) в песне "Barcelona", которую Фредди Меркьюри, солист группы "Queen", исполнил вместе с испанской оперной певицей Монсеррат Кабалье в день открытия летних Олимпийских игр в Барселоне в 1992 году:

Barcelona

How can I forget

The moment you stepped into my room

You ***took my breath away*** [6].

Кумулятивная функция ФЕ проявляется в выражении обобщенного жизненного опыта и его передаче в виде совета, предостережения, предупреждения др. Она свойственна коммуникативным ФЕ – пословицам и поговоркам. В текстах песен "Queen" нам встретились единичные случаи пословиц и поговорок, которые выполняют кумулятивную функцию, например, *easy come, easy go* – «легко нажито – легко прожито» в композиции "Bohemian Rhapsody" – *Because I'm* ***easy come***, ***easy go***, *little high*, *little low* [Там же] (поговорка содержит мысль о том, что то, что получено легким путем, можно очень легко потерять; *it never rains but pours* – «беда не приходит одна» в песенном тексте "Under pressure" – *These are the days* ***it never rains but it pours*** [Там же] (здесь пословица подчеркивает, что в некоторые дни в жизни человека могут появиться одновременно несколько проблем); *dog eat dog* – «человек человеку – волк» в строке из песни "Who needs you" – *But it's* ***dog eat dog*** *in this rat race* [Там же] (ФЕ выражает предостережение о том, что часто люди эгоистичны и жестоки по отношению к другим). В усеченном варианте в строке из песни "Son and Daughter" встретилась пословица *If the cap fits – wear it* – «По Сеньке и шапка», в которой говорится о необходимости тщательно обдумывать свои решения, прежде чем брать на себя какие-л. обязательства; часто люди, особенно в молодом возрасте, переоценивают свои силы, например,

Now didn't you feel surprise to find

The cap just didn't fit? [6]

Прагматический характер свойствен оценочной функции ФЕ, реализуемой с помощью слов, эксплицирующих оценку изначально в их внутренней структуре. Так, в песенном тексте "Radio Ga-Ga" положительная оценка актуализируется в ФЕ *have one's finest hour* – «иметь «звездный час» – благодаря слову '*finest*', которое выражает понятие, характеризуемое положительной оценкой в аксиологической картине мира, более того исходное значение усиливается за счет форманта

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

превосходной степени прилагательного *–est*, показывающего наивысшую степень присутствия качества в описываемом объекте:

You had your time, you had the power

You've yet to ***have your finest hour****,*

Radio [Там же].

В песенном тексте "Action This Day" используется ФЕ ***a mean streak***, оценочная функция которой заключается в выражении отрицательной оценки, реализации которой способствует прилагательное *mean*:

This street honey is a mean street

Living in this street honey

Needs a ***mean streak*** [Там же].

В США слово 'mean' имеет значение «жестокий, недобрый» (*cruel*, *unkind*, *violent*), а в Великобритании оно обозначает «скупой, прижимистый» (*not generous, or who does not like spending money)*. В контексте песни слово реализуется как американизм.

Говоря об оценочной функции ФЕ, надо сказать, что она часто сочетается с эмоционально-экспрессивной функцией. Более того, большинству ФЕ характерно выполнение одновременно нескольких прагматических функций.

Контактоустанавливающая функция ФЕ проявляется в осуществлении своеобразного диалога между исполнителем и слушателем. С этой функцией ФЕ очень тесно связана директивная функция, «непосредственно направляющая и воздействующая, формирующая личность» [5, с. 116]. Обе функции могут быть осуществлены посредством глагольных фразеологизмов в составе повелительного высказывания. Например, в песенном тексте "If You Can't Beat Them" отмечаем фразеологизм *keep one's chin up* (разг.), который используется для выражения эмоциональной поддержки того, кто находится в сложной ситуации (used for telling someone be brave and happy even though they are in a difficult situation [11, p. 235]) и *get smb down* в значении «расстраиваться, огорчаться» (make someone feel sad or lose hope [Ibid., p. 594]), который употребляется в составе отрицательного повелительного предложения, имеющего целью выразить совет с оттенком убеждения:

Keep your chin up *when you're feeling lonely*

Don't ***let them get you down*** [6]**.**

В тексте песни "Ride with the Wild Wind" встречаем целую серию высказываний, обращенных к адресату, содержащих фразеологизмы, например, *push the envelope* «выходить за границы дозволенного» (*AmE informal* to go to the limits of what you are allowed to do [11, p. 463]); *sit on the fence* «придерживаться нейтралитета в каком-л. споре; воздерживаться принимать чью-л. сторону» (to refuse to support either side in an argument [Ibid., p. 514]); *live life on the razor's edge* – «рисковать» (to have a life with many dangers and risks because a person likes to behave in an extreme or unusual way [Ibid., p. 443]):

Ride the wild wind

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Push the envelope

Don't ***sit on the fence***

(*Live life* ***on the razor's edge***) *hey hey hey* [6].

Говоря о резюмирующей функции ФЕ, следует отметить, что ее прагматический потенциал в основном реализуется в пословицах, которые должны являться своеобразным умозаключением из предыдущих песенных строк или цикла песен, объединенных одним содержанием. Мы уже указывали выше, что пословиц и поговорок в песенных текстах "Queen" – единичные случаи. Их малое количество объясняется спецификой песенного дискурса, в котором песни в жанре «рок» имеют ограничения по длине текста, при исполнении они должны быть короткими, быстрыми, энергичными и ритмичными, за исключением рок-баллад, имеющих некий сюжет, поэтому темп их исполнения замедленный. Песенно-поэтический текст – индивидуальное самостоятельное произведение, отличающееся целостностью и завершенностью и не предполагающее развития излагаемой темы в других композициях. Важным моментом для песенного дискурса являются ритм и часто рифма, поэтому вписать в ритмичную структуру песни пословицу достаточно сложно.

Фразеологизмы в силу своих уникальных особенностей всегда привлекают внимание. Анализ прагматических функций их употребления в песенном дискурсе "Queen" показал, что с помощью ФЕ возможно оказывать воздействие на адресата, пробуждая в нем различные образные ассоциации, вызывая в нем эмоциональный отклик на повествование в песенном тексте о личностных и жизненных проблемах в экспрессивной и яркой форме; формируя оценку восприятия смысла песен; устанавливая своеобразный диалог с адресатом, прибегая к использованию стилистически маркированных просторечных фразеологизмов и ФЕ-сленгизмов, смысл которых понятен молодежной аудитории, и, как результат, все это создает иллюзию равных отношений между исполнителем, харизматичным Фредди Меркьюри, и публикой / слушателями, который может дать совет, как вести себя в трудной жизненной ситуации, предостеречь и предупредить о возможных рисках, опасности и трудностях.

Список источников

1. Бакланова Е. В., Колесов И. Ю. Актуализация признаков песенно-поэтического текста жанров «рок» и «поп» // Филология и человек. 2021. № 1. С.32-48. DOI 10.14258/filichel (2021)1-03.

2. Беляева Т. М., Хомяков В. А. Нестандартная лексика английского языка. Изд.2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 136 с.

3. Дуняшева Л. Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 22-23 октября 2015 года. Казань: Вестфалика, 2015. С. 190-197.

4. Кортней Р. Словарь глагольных идиом. М.: Рус. яз., 1986. 734 с.

5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-ов и фак. иностр. яз. 2-е изд. М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. 381с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Лингво-лаборатория «Амальгама». Библиотека текстов песен “Amalgama”. URL: https://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen.html.

7. Николаева М. Н. Семантические особенности соматических фразеологизмов тематической группы «рука» в английском языке // Современные вопросы филологии и переводоведения: сборник научных трудов. Чебоксары. Изд-во: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2018. С. 213-218.

8. Потапчук М. А. Песенный дискурс как коммуникативный процесс // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 2 (293). Филология. Искусствоведение. Вып. 74. С. 140-143

9. Спиерс Р. А. Словарь американского сленга. М.: Рус. яз., 1991. 528 с.

10. Crystal, D. English as a global language. Cambridge U. Press, 1997. 212 p.

11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Macmillan Publishers Ltd., 2006. 1692 p.

PRAGMATIC FUNCTIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN SONG DISCOURSE (ON THE EXEMPLAR OF THE LYRICS OF THE ROCK BAND “QUEEN”)

Nikolaeva Marina Nikolaevna,

Moscow City University, Moscow, Russia

Abstract: The article considers the pragmatic functions of phraseological units implemented in the lyrics of the songs of the British rock band "Queen"; it describes the impact of song discourse on the peculiarities of the manifestation of these functions and confirms their variable nature.

Key words: phraseological units, constant and variable functions, pragmatic functions, song discourse.

References:

1. Baklanova E. V., Kolesov I. Iu. Aktualizatsiia priznakov pesenno-poeticheskogo teksta zhanrov «rok» i «pop» // Filologiia i chelovek. 2021. № 1. S.32-48. DOI 10.14258/filichel (2021)1-03.

2. Beliaeva T. M., Khomiakov V. A. Nestandartnaia leksika angliiskogo iazyka. Izd.2-e. M.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2010. 136 s.

3. Duniasheva L. G. Pesennyi diskurs kak ob"ekt izucheniia lingvokul'turologii // Aktual'nye problemy romanskikh iazykov i sovremennye metodiki ikh prepodavaniia: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kazan', 22-23 oktiabria 2015 goda. Kazan': Vestfalika, 2015. S. 190-197.

4. Kortnei R. Slovar' glagol'nykh idiom. M.: Rus. iaz., 1986. 734 s.

5. Kunin A. V. Kurs frazeologii sovremennogo angliiskogo iazyka: Ucheb. dlia in-ov i fak. inostr. iaz. 2-e izd. M.: Vyssh. shk., Dubna: Izd. tsentr «Feniks», 1996. 381s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

6. Lingvo-laboratoriia «Amal'gama». Biblioteka tekstov pesen “Amalgama”. URL: https://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen.html.

7. Nikolaeva M. N. Semanticheskie osobennosti somaticheskikh frazeologizmov tematicheskoi gruppy «ruka» v angliiskom iazyke // Sovremennye voprosy filologii i perevodovedeniia: sbornik nauchnykh trudov. Cheboksary. Izd-vo: ChGPU im. I. Ia. Iakovleva, 2018. S. 213-218.

8. Potapchuk M. A. Pesennyi diskurs kak kommunikativnyi protsess // Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 2 (293). Filologiia. Iskusstvovedenie. Vyp. 74. S. 140-143

9. Spiers R. A. Slovar' amerikanskogo slenga. M.: Rus. iaz., 1991. 528 s.

10. Crystal, D. English as a global language. Cambridge U. Press, 1997. 212 p.

11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Macmillan Publishers Ltd., 2006. 1692 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Орлова Елена Владимировна,

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СИМВОЛА «ВЕСНА» В РАССКАЗЕ К. ШОПЕН «ИСТОРИЯ ОДНОГО ЧАСА»

Аннотация. Данная статья посвящена изучению этапов образования художественного символа в литературном тексте. В статье подробно рассматриваются определения художественного символа, проводится анализ стилистических приемов, использованных в анализируемом тексте, а также выявляется алгоритм анализа слова, репрезентирующего художественный символ. В данном материале используются следующие методы и приемы: дефиниционный анализ слова с помощью толковых словарей английского языка, интерпретационный анализ символа с помощью специальных словарей символики, а также контекстуальный стилистический анализ текста.

Ключевые слова: художественный символ, художественный текст, стилистические приемы.

Художественный символ берет свое начало в символе культуры, который переносится автором в объект его творчества, представляя свою конвенциональную интерпретацию в культуре или передавая новое значение, отличное от традиционного толкования символа. Первый тип символов относится к культурно-узуальным символам, которые входят в актуализационный узус языка и культуры, второй тип символов принадлежит уровню культурно-авторских символов. Также возможно выделить третий тип символов – индивидуально-авторский – который включает символы, созданные самим автором в его тексте, при этом символизации подвергаются не только вымышленные предметы, но и уже существующие объекты, которые ранее не приобретали статус символа. Художественный символ имеет комплексный характер и большой спектр свойств, поэтому имеет несколько определений в научной литературе. Благодаря наличию способности выражать смысл с помощью сочетания конкретного образа и абстрактного содержания, художественный символ трактуется как духовно-эйдетическая целостность, представляющая некую реальность и актуализирующаяся в процессе эстетического восприятия художественного текста. Художественный символ содержит глубокий смысл, который приводит реципиента к духовной реальности, существующей имплицитно в самом тексте [5].

Структура художественного символа состоит из конкретного образа и означаемого содержания, эти элементы связаны посредством переноса признаков реального объекта на объект описания. Такая связь является мотивированной и представляет собой основу символизации, а также форму взаимодействия символического смысла объекта и содержательного компонента означаемого [12, с.127-129].

В силу образно-знаковой природы художественный символ определяется через образ и знак. Так, символ определяется как особая образная конструкция, объективная субстанциальность, содержащая множество смыслов [8, с.443].

Действительно, основой для символа может выступать образ, который служит базисом для развития и трансформации значений. Однако символ имеет определенные отличия от образа. Например, символ имеет более яркий выраженный референт, а также более конкретный и реальный предмет, в то время как образ функционирует без вербальной и видимой оболочки. Символ и образ различаются тем, что

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

«образ равен самому себе, а символ расширяет границу образа, выходя за ее пределы» [3, с. 314-316]. Кроме этого, символ имеет целостный характер и содержит комплекс неотделимых друг от друга признаков. В отличие от образа символ может обладать несколькими значениями, и, следовательно, выполняет наибольшую смысловую нагрузку в тексте.

Ряд исследователей выявляют определение символа через знак. Так, символ выступает особым знаком, имеющим не только конвенциональную связь между означающим и означаемым, но и единство предметного и абстрактного [12, с. 125]. Символ также понимается как конвенциональный знак, соответствующий определенному предмету, репрезентирующий отвлеченное содержание. В данном случае символ может выступать в качестве артефакта для ритуальных действий [10, с. 98]. Связь знака и референта символа является мотивированной и раскрывается через их сопоставление [4, с. 44].

Тем не менее, между символом и знаком существуют определенные различия. От знака символ отличается совокупностью разнообразных значений, что не свойственно знаку, который, как правило, используется в одном значении [1, с. 155-161]. Кроме этого, символ может влиять на модель поведения и жизни, так как относится к элементам сознания человека, в то время как знак регулирует только отдельный коммуникативный акт и выражает действия по отношению к адресату, в то время как символ не имеет адресата. С точки зрения прагматики, знак является коммуникативным инструментом, а символ выступает способом эмоционального воздействия. Поэтому знак требует только понимания, а символ нуждается в интерпретации с учетом культурного контекста [2, с. 189].

Анализ выше приведенных определений позволяет сформировать следующую дефиницию: художественный символ – это конвенциональный образно-семиотический объект языка и культуры, (бессознательно или осознанно) включенный автором в художественный текст, где символ актуализирует одну или несколько интерпретаций, которые редуцируют денотативное значение слова и расширяют семантические границы лексемы. Данное толкование художественного символа подчеркивает его принадлежность к языку, культуре и тексту, а также объясняет его образную сущность, знаковый характер и наличие доминирующей интерпретации.

Анализируемый в исследовании материал представляет собой рассказ Кейт Шопен «История одного часа» (“The Story of an Hour”), написанный в 1894 г. Данное произведение относится к Викторианской эпохе (1837-1901 гг.), характеризующейся ограниченностью прав у женщин, наличием множества условностей и невозможностью развода, а также затрагивает тему феминизма [15]. В книге представлена история замужней женщины миссис Маллард, страдающей заболеванием сердца. Узнав о гибели своего мужа, главная героиня сначала огорчается, но потом ее охватывают чувства радости от предвкушения свободы. Однако уже через час мечты миссис Маллард разрушаются, так как ее муж возвращается с работы (в газете в списке погибших была допущена ошибка). Сердце главной героини не выдерживает такой нагрузки, и она тут же умирает.

В начале рассказа подчеркивается отсутствие свободы у главной героини, обусловленное не только несчастливым замужеством, но и состоянием здоровья (“afflicted with heart trouble”, “her paralyzed inability”). Автор также не упоминает ее собственного имени (“Mrs Mallard”, “she”, “her”), что говорит о подавлении личности героини. Состояние горя сменяется приливом радости, который в отдельном абзаце вводится художественным символом «Весна» (“Spring”):

(1) “There stood, facing the open window, a comfortable, roomy armchair. <…> She could see in the open square before her house the tops of trees that were all aquiver with the new spring life. The delicious breath of

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

rain was in the air. In the street below a peddler was crying his wares. The notes of a distant song which some one was singing reached her faintly, and countless sparrows were twittering in the eaves."[13]

Во многих культурах символ «Весна» имеет интерпретации возрождения [11] и воскрешения [7, с. 127]. В анализируемом рассказе данный символ представляет конвенциональное понимание, знаменуя собой новую жизнь. Интериоризация символа осуществляется за счет различных описаний. Например, словосочетания "the open window", "the open square", "roomy armchair" указывают на начало свободы, а только что закончившийся дождь ("the delicious breath of rain") переосмысливается как окончание всех невзгод и начало новой жизни ("the new spring life") как нового вздоха свободы. Звуковой фон символа в данном рассказе создается такими глаголами, как "was crying", "was singing", "were twittering", которые намекают на появление своего «голоса» у главной героини. Дальнейшее повествование создает эмоциональный пик состояния свободы миссис Маллард:

(2) "She said it over and over under the breath: "free, free, free!" <…> But she saw beyond that bitter moment a long procession of years to come that would belong to her absolutely. And she opened and spread her arms out to them in welcome. There would be no one to live for during those coming years; she would live for herself. There would be no powerful will bending hers in that blind persistence with which men and women believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature. <…> "Free! Body and soul free!" she kept whispering". [13]

Этот эмоциональный порыв также раскрывает начало новой свободной жизни, представленное символом «Весна». В приведенном примере повторение ("free, free, free") и анафора "there would be no" намекают на нарастающее состояние раскрепощения, после которого у героини впервые появляется свой голос, свое «я» с командными нотами:

(3) "Go away. I am not making myself ill." No; she was drinking in a very elixir of life through that open window. <…> Her fancy was running riot along those days ahead of her". [13]

Метафоры "elixir of life", "running riot" также акцентируют состояние свободы и начало новой жизни. Само имя главной героини – Louise Mallard – метафорично. В переводе с английского слово "mallard" означает дикая утка, что намекает на желание героини обрести свободу.

Для выявления основы символизации слова "spring" в исследовании используется теория М. В. Никитина, постулирующая о том, что слово состоит из отдельных семантических компонентов (сем), которые входят в интенсионал и импликационал, составляющие семантическое поле слова. Интенсионалом именуется устойчивая совокупность признаков содержания слова, которая формирует ядро лексического значения. В импликационал входят подразумеваемые ассоциативные компоненты значения, которые составляют периферию лексического значения. Различают три вида импликационала: сильный, слабый (свободный) и отрицательный. Сильный вид импликационала включает близкие к интенсионалу признаки слова; в область слабого импликационала входят возможные признаки слова, которые могут появляться в контексте; а отрицательный импликационал содержит маловероятные или невозможные признаки слова. Номинанта (собственно лексема), денотативное значение и интенсионал входят в устойчивые компоненты структуры языкового знака [9, с. 24-32]. Под воздействием контекста денотативное значение слова может быть редуцировано и переходить из области интенсионала в область импликационала. В то же время семы импликационала значения поднимаются на уровень интенсионала значения. Таким образом осуществляется

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

формирование метафорического переноса – когнитивный процесс, характерный также и для образования символического смысла лексической единицы.

Любой символ также имеет основу, носящую когнитивный характер, для понимания которой необходим познавательный прием – сравнение или проведение аналогии между конкретным означающим и идеальным означаемым, осуществляющиеся на фоне сложившихся в социуме законов существования, определенных культурой. Сравнение происходит за счет нахождения признаков предмета и их переосмысления с помощью ассоциаций и функционирования предмета, после чего предмет обретает статус символа. Сравнения между конкретным предметом и абстрактным содержанием могут подразделяться на денотативный и ассоциативный типы. Первый вид основывается на проведении аналогии по внешнему сходству и очевидным признакам предмета, а второй вид включает проведение аналогии по имплицитным признакам [6, с. 149]. Отметим, что в процессе символизации главными факторами для сравнения предмета и идеальной сути выступают свойства и функции предмета в культуре, которые подвергаются переосмыслению и переносу на уровень идеального, в этом случае речь идет о денотативном сравнении. Однако импликация признаков предмета, т.е. ассоциативное сравнение, также играет важную роль в становлении символа, так расширяет спектр его значений.

Дефиниционный анализ слова “spring” позволяет выделить в интенсионале такие семы, как “source”, “growth”, “development”, “renewal”, которые под воздействием метафорического переноса и когнитивной операции денотативного сравнения формируют значение жизни. В область свободного импликационала входит сема “birds”, которая под влиянием метафорического переноса и ассоциативного сравнения образует значение свободы (например, идиома “as free as a bird”) [16], реализованное в контексте рассказа “The Story of an Hour”.

Таким образом, рассказ Кейт Шопен «История одного часа» (“The Story of an Hour”) содержит художественный символ «Весна» (“Spring”), который в контексте произведения актуализирует не только конвенциональную интерпретацию возрождения, но и окказиональное значение свободы. При этом первая интерпретация обусловлена метафорическим переосмыслением сем интенсионала и основана на денотативном сравнении, а второе значение вытекает из метафорической транспозиции сем импликационала и базируется на ассоциативном сравнении. Проведенный анализ показывает, что символизации слова «Весна» способствуют его характеристики и признаки в культуре.

Список источников:

1. Аверинцев С. С. София-Логос. Словарь. Киев: Дух і Літера, 2001. 170 с.

2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. М.: Флинта, 2010. 288 с.

3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: «Языки русской культуры», 1999. 896 с.

4. Ахманова О. С. О принципах и методах лингвостилистического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1966. С. 30-45.

5. Бычков В. В. Символизация в искусстве как эстетический принцип. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=493.

6. Заботкина В. И. Слово и смысл. М.: Изд-во РГГУ, 2012. 428 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. Керлот Х. Э. Словарь символов. М.: «REFL-book», 1994. 608 с.

8. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 481 с.

9. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 819 с.

10. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Прогресс-Культура, 1995. 624 с.

11. Трессидер Дж. Словарь символов. URL: http://modernlib.ru/books/tresidder_dzhek/.

12. Шелестюк Е. В. О лингвистическом исследовании символа // Вопросы языкознания. М., 1997. № 4. С. 125-141.

13. Chopin K. The Story of an Hour. URL: https://www.katechopin.org/story-hour/.

14. Merriam-Webster's Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/spring.

15. Sustana C. Analysis of "The Story of an Hour" by Kate Chopin. URL: http://thoughtco.com/analysis-story-of-an-hour-2990475.

16. The Free Dictionary by Farlex. URL: https://idioms.thefreedictionary.com/bird.

FORMATION OF THE ARTISTIC SYMBOL 'SPRING' IN THE STORY BY K. CHOPIN 'THE STORY OF AN HOUR'

Orlova E.V.

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The present article is devoted to the study of the formation of an artistic symbol in a literary text. The article discusses the definitions of an artistic symbol in detail, considers the stylistic techniques used in the analyzed text, and also identifies an algorithm for analyzing a word representing an artistic symbol. The following methods and techniques are used in this paper: definitional analysis of a word using explanatory dictionaries of the English language, interpretative analysis of a symbol using special dictionaries of symbols, as well as contextual stylistic analysis of the text.

Keywords: an artistic symbol, a figurative text, stylistic devices.

References:

1. Averintsev S. S. Sofiia-Logos. Slovar'. Kiev: Dukh i Litera, 2001. 170 s.

2. Alefirenko N. F. Lingvokul'turologiia. M.: Flinta, 2010. 288 s.

3. Arutiunova N. D. Iazyk i mir cheloveka. M.: «Iazyki russkoi kul'tury», 1999. 896 c.

4. Akhmanova O. S. O printsipakh i metodakh lingvostilisticheskogo issledovaniia. M.: Izd-vo MGU, 1966. S. 30-45.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Bychkov V. V. Simvolizatsiia v iskusstve kak esteticheskii printsip. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=493.

6. Zabotkina V. I. Slovo i smysl. M.: Izd-vo RGGU, 2012. 428 s.

7. Kerlot Kh. E. Slovar' simvolov. M.: «REFL-book», 1994. 608 s.

8. Losev A. F. Znak. Simvol. Mif. Trudy po iazykoznaniiu. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1982. 481 s.

9. Nikitin M. V. Kurs lingvisticheskoi semantiki. SPb.: RGPU im. A.I.Gertsena, 2007. 819 s.

10. Toporov V. N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniia v oblasti mifopoeticheskogo: Izbrannoe. M.: Progress-Kul'tura, 1995. 624 s.

11. Tressider Dzh. Slovar' simvolov. URL: http://modernlib.ru/books/tresidder_dzhek/.

12. Shelestiuk E. V. O lingvisticheskom issledovanii simvola // Voprosy iazykoznaniia. M., 1997. № 4. S. 125-141.

13. Chopin K. The Story of an Hour. URL: https://www.katechopin.org/story-hour/.

14. Merriam-Webster's Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/spring.

15. Sustana C. Analysis of "The Story of an Hour" by Kate Chopin. URL: http://thoughtco.com/analysis-story-of-an-hour-2990475.

16. The Free Dictionary by Farlex. URL: https://idioms.thefreedictionary.com/bird.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11

Павленко Анастасия Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ДИАЛЕКТНОМ СЛОВАРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье рассматривается возможность создания регионального лингвострановедческого словаря островных немецких диалектов Алтайского края. Автор задается вопросом о том, что может включать в себя словарная статья, каким образом и в каком объеме в ней может быть отражена этнокультурная информация. Анализируется типология региональных диалектных словарей и структура словарных статей.

Ключевые слова: диалектная лексикография, словарная статья, этнокультурная информация, этнокультурный компонент, островной немецкий диалект

Согласно указу президента Российской Федерации, 2022 год объявлен Годом народного искусства и нематериального культурного наследия народов Российской Федерации. Сделано это, прежде всего, с целью популяризации и сохранения народного искусства, культурных традиций, памятников истории и культуры, этнокультурного многообразия, культурной самобытности всех народов и этнических общностей. Неотъемлемой частью культуры каждого народа является язык. Диалектная форма языка является зеркалом, отражающим традиции народной культуры, и его изучение позволяет приблизиться к культурным феноменам каждого народа. При этом диалектные формы представляют такой пласт культуры, который может уйти вместе с его носителями, поэтому изучение диалектов представляется актуальным. В настоящее время диалектологами на территории России ведется работа по составлению словарей, отражающих диалект определенной территории, в результате чего появляются областные или региональные словари различных типов – поли- или монодиалектные, толковые, этимологические, синонимические, идеографические и т.д. [3, с. 165].

Многие лексикографы признают значимость изучения диалектов. Так, например, по словам Е. В. Брысиной словари являются «памятниками народной духовной и материальной культуры, источником этнокультурной информации, отражают своеобразие жизни, быта, традиций народа в разных регионах, специфику миросозерцания, мировосприятия, аккумулируют такой объём этнокультурной информации, который включает в себя самые разные стороны жизни диалектоносителей, свидетельствуют о богатстве, яркости, выразительности русского языка» [1, с. 23]. Данное утверждение справедливо не только для диалектов русского языка, но и для диалектных вариантов языков представителей народов, проживающих на территории России.

Словари, включающие в себя этнокультурный компонент, экстралингвистическую информацию, отображающие специфику страны народа-носителя языка, называются страноведческими. Их задачей является ознакомление с историческими и культурно-значимыми единицами языка, помощь в снятии трудностей межкультурной коммуникации. Данная задача может быть решена лишь при наиболее полном представлении информации о культурной специфике народа-носителя языка.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В России можно отметить наличие такого типа словарей на базе русского языка, которые отличаются, прежде всего, принципом организации лексического материала, который может располагаться по алфавиту, либо быть сгруппирован в соответствии с тематикой. Некоторые словари отличаются наличием в словарной статье в большей степени энциклопедической информации с наличием иллюстраций. Данные издания направлены на отражение культуры с помощью лексических единиц, включают сведения из истории, несут просветительский характер. При этом многоаспектность словаря не только расширяет его функциональность и круг заинтересованных пользователей, но также представляет определенные сложности для составителей подобного рода словарей [2, с. 472]. Примерами охарактеризованных словарей могут служить Архангельский областной словарь, Псковский областной словарь с историческими данными, диалектный словарь Нижегородской области, историко-этимологический словарь русских говоров Алтая, Словарь тульских говоров и другие.

На первое место при составлении подобного рода словарей выходит необходимость разделения лексического материала на определенные категории, в соответствии с которыми можно говорить о тематическом членении словаря. Так, например, можно выделить лексику, отражающую особенности жилища и предметов быта, праздники, традиции и ритуалы, пищу, песенный материал и т.д. При этом при отборе лексического материала необходимо учитывать его коммуникативную ценность, т.е. его действительное использование в речи, не устаревание лексики. Данные принципы отбора и тематической группировки зачастую отражены в предисловии к словарю, которое также содержит правила пользования словарем, указания на место сбора данной лексики и т.д.

Важнейшим компонентом словаря является словарная статья, содержащая различного типа информацию. В словарной статье каждого из возможных разделов страноведческого словаря можно выделить такие компоненты, как заголовочная единица, ее толкование (лексическое + грамматическое значения), страноведческий комментарий, а также иллюстративный материал. При этом у составителей возникает вопрос о расположении словарных статей в алфавитном порядке внутри раздела или обратном, об объеме комментария и об оформлении иллюстративного материала.

Особый интерес представляют диалектные страноведческие словари, так как они освещают специфику языка не в целом, а именно диалектного его варианта. Так, в Алтайском крае сохранились диалекты немецкого языка. Их носители, прежде всего, жители немецких деревень в Немецком национальном районе и других районах края, являющиеся переселенцами из различных регионов России и Советского Союза. Это объясняет наличие диалектов разных типов, которые мы можем условно разделить на 4 основные группы: 1) нижненемецкие, 2) западносредненемецкие, 3) восточносредненемецкие, 4) южнонемецкие [4, с. 13-14]. Таким образом, в составе говоров имеются все основные диалектные группы, представленные и в диалектном ландшафте Германии: нижне-, средне- и верхненемецкие говоры. Отличительной особенностью немецких говоров в России является их смешанный характер, в процессе многократных смешений в ходе миграционных процессов образовались новые смешанные формы. При этом все говоры сохраняют базовые черты исходных немецких диалектов, что позволяет проследить все изменения и сопоставить языковые факты с данными немецких диалектов на территории Германии. Кроме того, следует отметить тот факт, что немецкие диалекты находились на территории Алтайского края в условиях функционирования доминирующего русского языка, были «окружены» русским языком, что привело к образованию так называемых языковых островов. Поэтому в данной статье речь пойдет именно об островных немецких диалектах.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Разработка словарей, содержащих этнокультурную информацию, на диалектном материале с целью сохранения культурного наследия народов, представляет сегодня особую важность и актуальность в работе лексикографов. Достаточный опыт российских диалектологических школ представляет возможность разработки макета словаря и немецких островных диалектов. Рассмотрим вышеупомянутые принципы и особенности составления словаря на примере лексической единицы “Spruch” (шпрух). В литературном немецком языке “Spruch” – это короткое, часто рифмованное и легко запоминающееся предложение или стихотворение, отражающее жизненную мудрость или правило. В диалекте и культуре российских немцев словом шпрух обозначают полотенце или картину с пословицами и поговорками, изречениями из Библии или благопожеланиями [6]. Таким образом, за этим словом закрепилось в том числе и конкретная материальная единица. Изготавливали текст изречения в готическом стиле, вокруг него вышивали цветочный орнамент или пейзаж. Заключая в себе жизненную мудрость, шпрухи передавались из поколения в поколение и стали неотъемлемым элементом традиционной культуры российских немцев. По тематике шпрух можно отнести в раздел «Жилище и предметы быта» или «Обряды и традиции», так как зачастую их дарили на свадьбу как настенное украшение. Так, шпрух на рисунке 1 несет в себе поучение молодой паре, заключившей союз и призывает «не сетовать на сложности и работу, которые приходят с новым днём, т.к. замечательно заботиться о человеке, которого любишь».

Для более подробного представления о том, как выглядели шпрухи, предлагаем также разместить в словарной статье и иллюстрацию с указанием места происхождения данной реалии (рис. 1.).



Рис. 1. Шпрух из села Редкая Дубрава, ННР, Алтайский край 1980 – 1990-е гг.

Другую тематическую группу может представлять гастрономическая сфера, отражающая названия национальных, типичных для кухни российских немцев блюд. Так, лексическая единица “Kräbbel” (Кребель) относится к разделу «Пища российских немцев», является обозначением для традиционных перевитых полосок теста, обжаренных в масле [5, с. 14]. Интересно отметить, что в зависимости от региона проживания, данное блюдо имеет разное название (Kreppel, Krapfen, Küchel usw.) и даже иную форму. Так, описанный нами внешний вид креблей считается в Германии «русским вариантом», для немцев напротив, это блюдо имеет чаще всего круглую форму [8]. Возможно и

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

отнесение данной единицы в раздел «Обрядов и традиций», так как кребли готовили на праздник пасхи, где они выступали в качестве пищи для животных (петухов и кур), олицетворяющих плодородие, и пророчащих богатый урожай в будущем году. Кроме того, кребли готовились по случаю рождения и крестин ребенка. Считаем необходимым отражение данного этнокультурного компонента, позволяющего познакомиться и понять особенности быта российских немцев.

Подводя итог вышесказанному, отметим необходимость составления подобного типа диалектных словарей на территории Алтайского края с целью сохранения уникальной по своему содержанию информации, передаваемой из поколения в поколение. Считается возможным проведение этнографической экспедиции в села Немецкого национального района для охвата большего количества информантов и дальнейшей лексикографической работы с собранным материалом.

Список источников

1. Брысина Е. В., Супрун В. И. Диалектный словарь как отражение народной культуры // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 22-28.

2. Краева В.Ю. Региональный фразеологический лингвострановедческий словарь (проект) // Мир науки, культуры, образования. . – 2018. – № 4 (71). – С. 471-474.

3. Кудряшова Р.И, Брысина Е.В., Супрун В.И. Диалектный словарь как источник этнокультурной информации. В сборнике: Русское слово: литературный язык и народные говоры. материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. Г.Г. Мельниченко. отв. ред. Т.К. Ховрина. 2008. С. 164-171.

4. Москалюк Л.И. Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований / Л.И. Москалюк, Т.Н. Москвина, Н.В. Трубавина. Барнаул: АлтГПА, 2014. 200 с.

5. Пища немцев Западной Сибири во второй половине XX – начале XXI века : автореферат дис. ... кандидата исторических наук : 07.00.07 / Курманова Сулушаш Рахимжановна; [Место защиты: Ин-т археологии и этнографии РАН]. Омск, 2010. 25 с.

6. Семья и быт российских немцев // Выставка «Немцы в российской истории». URL: https://museum.rusdeutsch.ru/a/a1/p2etno-ru.html.

7. Duden-Wörterbuch // Duden. Sprache sagt alles URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Spruch.

8. Krebbel Rezepte // Chefkoch URL: https://www.chefkoch.de/rs/s0/krebbel/Rezepte.html.

LEXICOGRAPHIC REFLECTION OF ETHNOCULTURAL INFORMATION IN THE DIALECT DICTIONARY (BASED ON THE INSULAR GERMAN DIALECTS OF THE ALTAI TERRITORY)

Pavlenko Anastasiya Nikolaevna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article considers the possibility of creating a regional linguistic and cultural dictionary of insular German dialects in Russia. The author asks the question of what a dictionary entry can include, how and to what extent ethnocultural information can be reflected in it. The typology of regional dialect dictionaries and the structure of dictionary entries are analyzed.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Key words: dialect lexicography, dictionary entry, ethnocultural information, ethnocultural component, insular German dialects

References:

1. Brysina E. V., Suprun V. I. Dialektnyi slovar' kak otrazhenie narodnoi kul'tury // Vestnik Donetskogo natsional'nogo universiteta. Seriia B: Gumanitarnye nauki. 2017. № 1. S. 22-28.

2. Kraeva V.Iu. Regional'nyi frazeologicheskii lingvostranovedcheskii slovar' (proekt) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. . – 2018. – № 4 (71). – S. 471-474.

3. Kudriashova R.I, Brysina E.V., Suprun V.I. Dialektnyi slovar' kak istochnik etnokul'turnoi informatsii. V sbornike: Russkoe slovo: literaturnyi iazyk i narodnye govory. materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi 100-letiiu so dnia rozhdeniia d-ra filol. nauk, prof. G.G. Mel'nichenko. otv. red. T.K. Khovrina. 2008. S. 164-171.

4. Moskaliuk L.I. Tekstovyi korpus ostrovnykh nemetskikh govorov Altaiskogo kraia: osnovnye napravleniia i rezul'taty issledovanii / L.I. Moskaliuk, T.N. Moskvina, N.V. Trubavina. Barnaul: AltGPA, 2014. 200 s.

5. Pishcha nemtsev Zapadnoi Sibiri vo vtoroi polovine XX – nachale XXI veka : avtoreferat dis. ... kandidata istoricheskikh nauk : 07.00.07 / Kurmanova Sulushash Rakhimzhanovna; [Mesto zashchity: In-t arkheologii i etnografii RAN]. Omsk, 2010. 25 s.

6. Sem'ia i byt rossiiskikh nemtsev // Vystavka «Nemtsy v rossiiskoi istorii». URL: https://museum.rusdeutsch.ru/a/a1/p2etno-ru.html.

7. Duden-Wörterbuch // Duden. Sprache sagt alles URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Spruch.

8. Krebbel Rezepte // Chefkoch URL: https://www.chefkoch.de/rs/s0/krebbel/Rezepte.html.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378;81-2;811.11-112

Поповская Виктория Борисовна, Джангирян Даниил Эдуардович, Лавренец Илья Сергеевич,

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОНЛАЙН ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье изучаются вопросы, связанные с возможность изучения английского языка с помощью компьютерных онлайн игр. Приведены примеры слов на английском языке и их эквиваленты на русском языке, используемые игроками при внутриигровой коммуникации, проанализирован состав английских лексем в разных по тематике компьютерных играх.

Ключевые слова: коммуникация, английский язык, компьютерная игра, изучение языка, сеть Интернет.

В условиях глобализации всё больше людей из различных стран начинают контактировать между собой. Естественно они должны понимать друг друга для успешной коммуникации. Современные гаджеты, социальные сети, сеть Интернет стали неотъемлемой частью не только взрослого, но и ребенка. Сегодня нет человека, который бы хоть раз не играл в какую-нибудь компьютерную игру. Английский язык является языком межнационального общения, что является важным и нужным умением для любого человека. Онлайн игры позволяют взаимодействовать игрокам из разных стран. Однако, чтобы понимать друг друга они должны разговаривать на одном языке. Зачастую таким языком является как раз английский. Вместе с тем появляется вопрос «Помогают ли онлайн игры в изучении языка?»

Актуальность темы состоит в том, что компьютер является важной составляющей процесса преподавания иностранного языка, а компьютерные технологии существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения и позволяют максимально адаптировать этот процесс к особенностям учащихся. Роль использования компьютерных игр в формировании речевых и языковых навыков у учащихся становится неотъемлемой частью занятия.

Объектом исследования выступает процесс обучения иностранному (английскому) языку учащихся, при использовании интерактивных технологий. Предметом данного исследования выступают компьютерные игры в обучении иностранному (английскому) языку учащихся. Цель данного исследования – теоретическое обоснование эффективности применения компьютерных обучающих игр в обучении иностранному (английскому) языку. Задачи исследования: изучить понятие и особенности интерактивных методов обучения; рассмотреть понятие игры и её методическое значение; выяснить особенности применения компьютерных игр при обучении иностранному языку.

Выяснилось, что компьютерные игры появились еще в середине XX века. С течением времени эта отрасль становилась популярнее и постепенно переросла в самостоятельную индустрию, где задействовано уже немало людей. Первоначально геймплеи создавались как развлечение – «игра – занятие, служащее для развлечения, отдыха». Но лишь последние из них стали средством обучения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В отечественной литературе, посвященной компьютерным играм, особое место занимают сведения о достоинствах и недостатках использования человеком компьютерных игр. Однако, компьютерным играм в контексте воспитания, обучения и образования уделялось мало внимания, как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Но все же необходимо помнить, что компьютерная игра решает одну из важных потребностей человека – потребность играть.

Игры затрагивают различные сферы: градостроение, симуляция техники, военные стратегии, ролевые, экшен, стелс, и так далее. Вместе с разнообразием жанров существует и разнообразие слов, встречающихся в игре. Поэтому недостаточно знать какой-то определенный набор слов, чтобы разбираться в каждой игре, игроку необходимо знать базовые слова той или иной тематики. К примеру слова, обозначающие кухонные предметы совершенно не помогут в авиа-симуляторе и наоборот.

Механика онлайн игр дает игрокам возможность контактировать и взаимодействовать с другими игроками, зачастую призывая их кооперироваться для достижения определенных игровых целей. Сам процесс кооперации происходит путём устного или письменного обмена информацией. Письменный способ подразумевает использование внутриигрового чата, обычно он используется для общения между игроками одной команды, но так же можно связываться с командой противника. Устный способ заключается в голосовом чате игры или сторонних программ.

В играх существуют сервера – общие комнаты, к которым подключаются игроки. Обычно они разделены по странам и регионам, что позволяет пользователям играть с людьми на одном языке домашнего региона. Однако, такое разделение не всегда осуществимо. Пользователей может не хватать для начала игровых сессий или же «домашние» сервера могут быть временно недоступны, в следствии этого игроки будут находиться на других серверах и встречаться с игроками, говорящими на иных языках.

Чтобы выяснить на практике использование английского языка в коммуникации игроков было взято 2 онлайн игры: Tom Clancy's Rainbow Six: Siege – тактический шутер и Dota 2 – (MOBA) – многопользовательская онлайновая боевая арена. Обе игры заточены на командное взаимодействие игроков посредством внутриигрового текстового и голосового чата.

Было проведено несколько онлайн сессий в обоих играх с целью выяснить наиболее употребляемые слова в многопользовательских матчах. Проанализировав игры можно выделить несколько моментов:

– Существуют общие слова, которые используются в обоих играх (Map – карта; Place – место; Care – осторожно; Check – проверить; Damage – повреждение; Help – помощь; Move – движение)

– В Tom Clancy's Rainbow Six: Siege часто используются термины, обозначающие локации внутри дома (Floor – этаж, Room – комната, kitchen – кухня,), а также слова и словосочетания военных тактических действий (Cover me – прикрой меня; Check – проверить; Reload – перезарядка). В играх данного жанра игровые действия происходят, как правило, в зданиях и домах, и именно поэтому знание этого перечня слов необходимо для правильного взаимодействия между игроками.

– В DOTA 2 встречаются более простые слова, в основном, обозначающие навыки, умения и базовые действия (Ability – умение; Steal – украсть; Experience – опыт). В DOTA 2 все действие происходит между двумя командами по 5 человек на одной карте, где каждый игрок управляет персонажем со специальными способностями.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Стоит отметить что пользователи часто используют сокращения (AFK – away from the keyboard – отошел от клавиатуры; GG – good game – хорошая игра) и сленг (Tank – игрок с наибольшими показателями здоровья и защиты; Noob – новый, плохой игрок), что так же дополнительно позволяет знакомиться с разговорным английским языком.

Однако можно выделить лексемы, встречающиеся практически во всех компьютерных играх. Их можно классифицировать следующим образом:

- Слова меню игры (Menu – игровое меню; Start – начало; End – конец; Options – настройки; Exit – выход; Save – сохранить; Upload – загрузить)

- Слова, связанные с понятием игры (Game – игра; Play – играть; Player – игрок)

- Слова игрового процесса (Craft – ремесло; Make – создавать; Stun – оглушать; Attack – атака; Defend – защита; Charge – зарядка)

- Слова, связанные с предметами (Gold – золото, игровая валюта; Loot – добыча; Clothes – одежда; Weapon – оружие)

Стоит отметить, что данная классификация носит нестрогий характер и является примером того, что лексемы, используемые в играх, отличаются широким разнообразием.

Иногда игры могут не иметь локализации на другие языки, тогда весь текст и озвучивание диалогов будет на английском. Крупные игровые проекты стараются выпускаться уже с переводом на крупные языки такие как русский, немецкий, испанский, французский, китайский, японский. Однако более мелкие игры имеют только английский язык, что сказывается на охвате аудитории. В некоторых случаях аудитория игроков, если нет собственного перевода, локализируют своими силами, но они, в большинстве своём, имеют много ошибок и не доделок, что так же не способствует комфортному нахождению в игре.

Подводя итоги можно сказать что, что онлайн игры в определенной степени побуждают людей изучать те и иные слова из английского языка – чтобы лучше адаптироваться во всех возникающих игровых ситуациях и для более полной кооперации с другими людьми. Конечно, только играя невозможно овладеть языком, но у пользователя будет уже набор слов и выражений, которые он будет знать и понимать. Эти слова, если пользователь играет в разнообразные игры, будет таким же многогранным ввиду разной тематики проектов, что позволяет накапливать больший словарь, чем только обучение в среднем и высшем учебном заведении.

Список источников

1. Ещеркина Л. В. Формирование англоязычного семантического контента в современном русском языке в сфере инфокоммуникационных технологий. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-angloyazychnogo-semanticheskogo-kontenta-v-sovremennom-russkom-yazyke-v-sfere-infokommunikatsionnyh-tehnologiy/viewer.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: ОНИКС-ЛИТ, 2012. 283с.

3. Резник Н. А., Павлов Н. А. Играть, обучаясь или обучаться, играя с помощью электронных средств обучения? // Образовательные технологии и общество. Т. 12, №3. С. 430.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Чигина Н. В., Лескина К. С. Англицизмы в современном русском языке. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-v-sovremennom-russkom-yazyke/viewer.

5. David R. Woolley. PLATO: The Emergence of Online Community. URL: thinkofit.com.

ONLINE COMPUTER GAMES AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH TO MODERN YOUTH

Popovskaya Victoria Borisovna, Dzhangiryan Daniil Eduardovich, Lavrinets Ilya Sergeevich,

Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

Abstract: The publication examines the possibility of learning English using online computer games. Examples of words used by players in in-game communication are given, the composition of English lexemes in different computer games is analyzed.

Key words: communication, English, computer game, language learning.

References:

1. Eshcherkina L. V. Formirovanie angloiazychnogo semanticheskogo kontenta v sovremennom russkom iazyke v sfere infokommunikatsionnykh tekhnologii. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-angloyazychnogo-semanticheskogo-kontenta-v-sovremennom-russkom-yazyke-v-sfere-infokommunikatsionnyh-tehnologiy/viewer.

2. Ozhegov S. I. Tolkovyi slovar' russkogo iazyka. M.: ONIKS-LIT, 2012. 283c.

3. Reznik N. A., Pavlov N. A. Igrat', obuchaias' ili obuchat'sia, igraia s pomoshch'iu elektronnykh sredstv obucheniia? // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. T. 12, №3. S. 430.

4. Chigina N. V., Leskina K. S. Anglitsizmy v sovremennom russkom iazyke. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-v-sovremennom-russkom-yazyke/viewer.

5. David R. Woolley. PLATO: The Emergence of Online Community. URL: thinkofit.com.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11-112

Рассолова Ирина Николаевна,

ЧОУ ДО «Школа иностранных языков «Бейкер-Стрит», г. Барнаул, Россия

ДИССИМИЛЯТИВНЫЕ МОДИФИКАЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. Статья посвящена анализу типичных произносительных ошибок, которые допускаются русскоговорящими студентами, изучающими английский язык. Основной задачей является изучение природы таких ошибок. В центре внимания находятся диссимилятивные модификации звуков речи: диэреза, гаплология, эпентеза, протеза, метатеза.

Ключевые слова: диссимиляция, типичные ошибки, диэреза, эпентеза, протеза, гаплология, метатеза.

В процессе преподавания английского языка довольно часто приходится сталкиваться с произносительными ошибками, которые не объясняются ни орфографическим особенностями слова, ни его этимологией. В таких случаях при анализе и толковании подобных погрешностей помогает знание классификации английских звуков и их комбинаторных изменений в потоке речи. Одним из таких случаев является диссимиляция. Термин «диссимиляция» (лат. dissimilatio «расподобление») входит в арсенал многих наук, таких, например, как биология и химия, где обозначает «утрату сложными веществами своей специфичности, разрушение сложных органических веществ до более простых» [3].

В языкознании под диссимиляцией понимается «расподобление» звуков, это процесс, обратный ассимиляции, предполагающий изменение одного из двух одинаковых или похожих по типу звуков, находящихся в непосредственном или близком соседстве. Иными словами, при диссимиляции звуки утрачивают общие фонетические признаки. Диссимиляция может возникать между гласными звуками (вокалическая диссимиляция) или согласными (консонантическая диссимиляция). Поскольку английский является консонантическим языком, т.е. языком с преобладающим количеством согласных звуков, в данной работе, в основном, рассматривается консонантическая диссимиляция.

Диссимиляция делает произношение звуков более простым и легким, возможно, поэтому данное явление так часто встречается в процессе изучения иностранных языков. Данное явление способствует снятию монотонности повторения одинаковой артикуляции звуков [1] и объясняется действием закона экономии произносительных усилий. Диссимиляция – это явление, свойственное ненормированной речи, часто такое расподобление звуков бывает ошибочным, и потому требует особого внимания. Диссимилятивные модификации звуков встречаются, как правило, в диалектах, просторечье, в речи детей, иммигрантов, студентов, изучающих английский как иностранный язык.

Выделяют прогрессивную и регрессивную диссимиляцию. При прогрессивной диссимиляции изменению подвергаются последующие звуки, а при регрессивной – предыдущие. В качестве примера прогрессивной диссимиляции можно рассмотреть слово *hundred*, которое многими русскоговорящими школьниками и студентами произносится как ['hʌngrɪd], что объясняется неудобством произнесения двух переднеязычных апикально-альвеолярных смычных согласных [n] и [d], поэтому происходит расподобление второго звука [d] и замена его на заднеязычный велярный смычный взрывной

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

согласный [g]. Кроме того, отметим, что здесь речь идет о контактной диссимиляции, при которой рядом стоящие звуки оказывают влияние друг на друга. Ее нужно отличать от дистантной диссимиляции, для которой характерно воздействие звука на тот звук, который отделен от него другими звуками, например, расподобление переднеязычного апикально-альвеолярного бокового сонанта [l], находящихся в близком соседстве с таким же звуком в словах *particularly*, *regularly*, которые неверно произносятся [pə'tɪkjələrɪ], ['regjələrɪ], т.е. последующий боковой сонант [l] заменяется заальвеолярным срединным щелевым сонантом [r]. Подобное явление наблюдаем и в неправильном произношении слова *elderly* как ['eld(ə)rɪ], в данном случае боковой сонант [l] также заменяется заальвеолярным срединным щелевым сонантом [r] под влиянием переднеязычного апикально-альвеолярного смычного согласного [d]. Прилагательное *monotonous* иногда ошибочно произносят как [mə'nɔt(ə)məs], т.е. происходит замена переднеязычного апикально-альвеолярного сонанта [n] на губно-губной сонант [m]. Подобное расподобление можно объяснить такими факторами, как наличие в слове еще двух апикально-альвеолярных согласных [n] и [t] и губно-губного звука, с которого начинается слово.

Чтобы показать механизм действия регрессивной диссимиляции, обратимся к рассмотрению истории становления существительного *colonel*, произносимого как ['kɜ:n(ə)l] и восходящего к итальянскому *colonnella*, что означает «маленькая колонна». Итальянское слово использовалось в основном по отношению к военному должностному лицу, в распоряжении которого находилась небольшая воинская колонна. Со временем это слово появилось во французском языке и вначале имело форму *colonelle*, которая впоследствии подверглась процессу диссимиляции, т.е. звук [l] был заменен на [r] и слово стало звучать *coronel*. Именно в таком виде данное слово и стало употребляться в английском языке. Однако, в конце XVI века, благодаря интересу ученых к переводу итальянских военных трактатов, в английский язык вернулась оригинальная форма написания слова *colonel*, а вариант его произношения остался прежним, привычным ['kɔrən(ə)l], хотя и потерял один слог со временем ['kɜ:n(ə)l]. Регрессивная диссимиляция встречается гораздо реже, чем прогресивная, и наблюдается лишь в единичных случаях, например, в прилагательном *parallel* трудность в произнесении представляют два близко стоящих переднеязычных апикально-альвеолярных боковых сонантов [l] и первый [l] заменяется на заальвеолярный срединный щелевой сонант [r], и слово приобретает неверное звучание ['pærərel] вместо правильного ['pærəlel] [4]. Диссимилятивную основу также могут иметь такие процессы, как диэреза, эпентеза, протеза, гаплология, метатеза.

Диэреза – это выпадение согласных в сложных сочетаниях. Например, в слове *environment* иногда теряют звук [n] перед звуком [m]. Исчезновение звуков возможно в начале, в конце и середине слова. В связи с этим выделяют такие разновидности диэрезы, как афереза, апокопа, синкопа, гаплология.

Выпадение звука (как гласного, так и согласного) или слога в начале слова известно, как афереза, например, *'K (OK), s'long as (as long as), s'easy (is easy), 'tween (between), 'cos (because), 'em (them)* [6, с. 50, 34, 36, 47, 53, 101]; *'cept (except)* [7, с. 4].

Если один или несколько звуков выпадают в середине слова, то речь идет о таком явлении, как синкопа: *s'pose (suppose)* [7, с. 23], *partick'ly* [7, с. 361].

Фраза *'T'int that easy'* [6, с. 36] является иллюстрацией двух процессов выпадения звуков: в начале (афереза) и середине слова (синкопа). В начале фразы выпадает гласный звук [ɪ], а в середине –

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

согласный [z], который, как и [n] является переднеязычным апикально-альвеолярным согласным (It isn't that easy).

Гаплология – это утрата одного из близко стоящих одинаковых или похожих слогов. Например, наречие *probably* в разговорной речи иногда произносится ['prɔblı], т.е. происходит потеря одного из похожих слогов [2].

Выпадение звука или слога в конце слова известно как апокопа (<греч. apokope 'усечение'). Например, при чтении дат часто выпадает последняя часть слова, и числительное *nineteen* звучит как ['naıntı], что объясняется сложностью произнесения сразу трех переднеязычных апикально-альвеолярных звуков [n], [t], [n]. Необычайно сложным для произнесения является существительное *clothes* [kləuðz], где в конце слова за переднеязычным апикально-межзубным щелевым фрикативным согласным [ð] следует переднеязычный апикально-альвеолярный щелевой фрикативный согласный [z]. Такое сочетание звуков представляет значительную трудность для изучающих английский язык на начальных ступенях, и финальный согласный часто выпадает, например, в пьесе Д. Эдгара *Testing the Echo*, где речь идет об иммигрантах, изучающих английский язык прежде всего для получения гражданства, встречается такой пример: *'You wear immodest clothe this will be free choice and human rights. You wear religious clothe and this is oh your father and brother beat you'* [6, с.84]. Конечно, кроме произносительных сложностей здесь стоит упомянуть и плохое знание грамматики английского языка, в частности, правило, согласно которому существительное *clothes* употребляется только во множественном числе.

Эпентеза – это вставка дополнительного звука (согласного или гласного) в середину слова, например, слово *conscientious* ошибочно произносят [ˌkɔn(t)ʃi'en(t)ʃəns], вставляя звук [n] в конец слова, или, например, глагол *subtract* очень часто имеет неверное произношение [səb'strækt]. Причины подобных произносительных погрешностей довольно сложно поддаются толкованию, поскольку их нельзя объяснить ни орфографическими особенностями слова, ни классификационными характеристиками звуков. Тем не менее подобные ошибки встречаются в подавляющем большинстве случаев. Что касается вставки гласного в середину слова, то наиболее частотной ошибкой является неверное произношение слова *safety* как ['seıfıtı], т.е. со вставкой гласного звука [ı].

Протеза является разновидностью эпентезы и представляет собой так называемую «приставку» или «надставку» звука в начало слова. В английском языке такие ошибки можно объяснить орфографией слова, например, существительные *hour*, *heir* читаются [hauə], [heə], или образованиями по аналогии, например, связующий элемент [r] читается в сочетаниях *your own*, *her own*, *our own*, *their own* и часто вставляется и в сочетание *my own*, где, естественно, его быть не должно.

Под метатезой понимается перестановка в слове звуков или слогов. Такое явление чаще всего встречается в произнесении слова *tragedy* как ['trædədʒı], *vegetables* – ['vet(ə)dʒəblz], *engender* – [ın'deındʒə]. Последний пример (в отличие от двух первых) можно объяснить наличием в языке слова *endanger*. Еще одним очень часто встречаемым случаем метатезы является перестановка гласных звуков в слове *astronaut,* которое вместо правильного произношения ['æstrənɔ:t] по трудно объяснимым причинам приобретает неверное звучание ['ɔ:strənæt]. Сочетание *a+s+t* не читается в английском языке как звук [ɔ:] в отличие от сочетания *au*.

В заключение отметим, что как показывают наблюдения, большинство диссимилятивных модификаций происходят в словах, содержащих сонорные звуки. Кроме того, хотя диссимиляция, благодаря снятию монотонности повторения одинаковой артикуляции, и способствует экономии

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

артикуляционных затрат, она делает речь неграмотной, поэтому в процессе преподавания английского языка большое значение имеет способность прогнозировать и предотвращать появление подобных ошибок.

Список источников

1. Андрейченко Л. Н. Ассимиляция. Диссимиляция. Оглушение конечных звонких согласных звуков // Русский язык. Фонетика и фонология. Орфоэпия. Графика и орфография. М., 2003. URL: http://www.textologia.ru/russkiy/fonetika-fonologia/zvuki-rechi-fonetich-processi/assimilyaciya-dissimilyaciya-oglushenie-konechnih-zvonkih-soglasnih-zvukov/4001/?q=463&n=4001

2. Гаплология. URL: https://rousseau.livejournal.com/292474.html.

3. Диссимиляция. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диссимиляция.

4. Ройтман О. А. Действие ассимиляции и диссимиляции при историческом становлении формы слова. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/deystvie-assimilyatsii-i-dissimilyatsii-pri-istoricheskom-stanovlenii-formy-slova.

5. Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/search?q=colonel.

6. Edgar D. Testing the Echo. London, Nick Hern Books Limited, 2008. 107 p.

7. Mitchell D. Black Swan Green. London, Hodder and Stoughton, 2006. 371 p.

DISSIMILATION OF ENGLISH SOUNDS IN THE PROCESS OF ACQUIRING THE ENGLISH LANGUAGE

Rassolova Irina Nikolaevna

Private educational institution of additional education 'Language school "Baker Street", Barnaul, Russia

Abstract: The article is devoted to the analysis of mistakes which are very often made by Russian learners of English. The main aim is to explain the nature of such mistakes. The article focuses on dissimilation and, in particular, on dieresis, epenthesis, prosthesis, haplology, metathesis.

Key words: dissimilation, typical mistakes, dieresis, epenthesis, prosthesis, haplology, metathesis.

References:

1. Andreichenko L. N. Assimiliatsiia. Dissimiliatsiia. Oglushenie konechnykh zvonkikh soglasnykh zvukov // Russkii iazyk. Fonetika i fonologiia. Orfoepiia. Grafika i orfografiia. M., 2003. URL: http://www.textologia.ru/russkiy/fonetika-fonologia/zvuki-rechi-fonetich-rocessi/assimilyaciya-dissimilyaciya-oglushenie-konechnih-zvonkih-soglasnih-zvukov/4001/?q=463&n=4001

2. Gaplologiia. URL: https://rousseau.livejournal.com/292474.html.

3. Dissimiliatsiia. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dissimiliatsiia.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Roitman O. A. Deistvie assimiliatsii i dissimiliatsii pri istoricheskom stanovlenii formy slova. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/deystvie-assimilyatsii-i-dissimilyatsii-pri-istoricheskom-stanovlenii-formy-slova.

5. Online Etymology Dictionary. URL: https://www.etymonline.com/search?q=colonel.

6. Edgar D. Testing the Echo. London, Nick Hern Books Limited, 2008. 107 p.

7. Mitchell D. Black Swan Green. London, Hodder and Stoughton, 2006. 371 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111

Рахманкулова Светлана Евгеньевна,

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОБЫТИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ КАК ПРИЗНАКА АКТИВНОГО СУБЪЕКТА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: В докладе рассматриваются некоторые особенности синтаксической репрезентации события в английском языке, связанные с интерпретацией наиболее значимого элемента действительности как субъекта и обусловливающие грамматическую структуру высказывания. Спецификой концептуализации события и его синтаксической репрезентации в английском языке по сравнению с русским объясняется выбор разных синтаксических моделей для высказывания об одном и том же фрагменте мира в данных языках, что должно учитываться при освоении английского языка для преодоления интерференции русского языка на уровне узуса.

Ключевые слова: концептуализация, синтаксис, простое предложение, языковая интерференция, обучение иностранному языку.

Одна из особенностей концептуализации события действительности и его отражения в синтаксисе простого предложения современного английского языка, по сравнению с синтаксической репрезентацией события в русском предложении, связана с тем, что та же самая ситуация, предмет и некий его признак, в английском предложении представляется (или может быть представлена) как признак активного или псевдоактивного субъекта, отражается структурой с подлежащим в «прямом падеже» и глагольным или именным сказуемым, тогда как в высказывании на русском языке такая ситуация интерпретируется как событие с неактивным субъектом (или как не имеющее субъекта) и структурируется по иным моделям, в том числе таким, в которых подлежащее может вовсе отсутствовать. Семантические роли «аргументные роли», «глубинные падежи») и синтаксическая, лексико-грамматическая, лексическая («поверхностные») репрезентации предмета сообщения (или логического, смыслового субъекта) как в русском, так и в английском языке подробно изучены в рамках разных направлений грамматики и семантики – особенно в рамках теорий семантического синтаксиса, логического, функционального направлений в грамматике, когнитивного синтаксиса (см., например, анализ подходов к вопросу и исследования подлежащего в синтаксисе русского и английского предложений в: [4], прототипических и непрототипических видов подлежащего в английском предложении в: [2].

В данном исследовании специфика репрезентации события (действия, свойства, состояния предмета) в английском языке, по сравнению с русским, связанная с интерпретацией события как признака активного субъекта, рассматривается с позиций когнитивной лингвистики и в лингводидактическом аспекте. При этом из всех выявляющихся многочисленных различий в репрезентации ситуации внимание уделяется тем различиям, незнание которых изучающими английский язык не приводит к грамматическим ошибкам, но сказывается на качестве (богатстве, аутентичности) речи, поскольку не позволяет пользоваться способами выражения мысли, реализующимися в речи носителей языка. Иными словами, рассматриваются синтаксические построения, неупотребление которых в речи можно считать скрытой интерференцией родного языка на уровне узуса, проявляющейся в использовании

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

только тех конструкций, которые характерны для высказывания о данном типе события в речи на родном языке, тогда как о том же событии носитель английского языка может сказать иначе. В традиционных грамматиках не предлагается исчерпывающего описания вариантов синтаксических структур, использующихся для построения высказывания об определенных ситуациях. В целом описание синтаксической системы английского языка с функциональной точки зрения – с точки зрения тех структурных ресурсов, которые в нем имеются для выражения определенного смысла – не характерно для известных грамматических пособий по английскому языку.

В результате синтаксического, пропозиционального, концептуального анализа простых, неэллиптических, грамматически корректных высказываний нейтрального и разговорного стилей речи, отобранных методом сплошной выборки из аутентичных англоязычных текстов, и в результате их последующего сопоставления с семантически и стилистически эквивалентными высказываниями на русском языке, были выявлены следующие основные случаи, когда, в отличие от русского языка, событие в высказывании на английском языке интерпретируется как признак активного субъекта. Соответствующая синтаксическая структура, существуя наряду с другими, как правило, менее узуальными, широко используется в речи носителей языка, однако, как показал опрос и анализ речи 60 студентов 3 курса лингвистического вуза (в 2020-2021 и 2021-2022 учебном году), может быть не представлена или представлена мало в речи изучающих английский язык (ниже в скобках после примеров приведены грамматически и лексически корректные варианты высказываний о том же типе ситуации из числа предложенных студентами).

1. Высказывания о действии, адресованном одушевленному субъекту другим субъектом. Субъект, адресующий свое действие кому-либо, при этом остается в «фоне», типично не вербализуясь в высказывании, которое строится по модели с подлежащим и глагольным сказуемым в страдательном залоге: Мне на день рождения подарили хорошие часы. – *I was given a nice watch for my birthday* (ср. также: They gave me a nice watch for my birthday; Somebody gave me a nice watch); Мне об этом не рассказали. – *I wasn't told about that* (ср.: They didn't tell me about it; Nobody told me about that). Объект, которому в действительности адресовано нечто, является самым выделенным, значимым для говорящего участником события и получает самое «престижное» синтаксическое оформление в виде подлежащего – имени в прямом падеже (см. о рангах синтаксических средств выражения, в частности, в: [1, с. 56; 3, с. 257].

2. Высказывания о событии, которое произошло с одушевленным субъектом или частью тела субъекта: С ним произошел несчастный случай. – *He had an accident* (ср.: An accident happened to him); У него из носа кровь шла. – *His nose was bleeding* (ср. There was blood in his nose); Им окно разбили – *They got (had) their window broken* (ср. Their window was broken; Somebody broke their window); Ему пистолет к голове приставили. – *He had a gun at his head* (ср.: There was a gun at his head; Somebody put a gun to his head). Более значимым оказывается сам предмет, его состояние, нежели воздействующая сила или иные элементы ситуации действительности.

3. Высказывания о воздействии на одушевленного субъекта: Это меня шокировало. – *I was shocked by that* (ср.: That shocked me; That gave me a shock); Меня пригласили на вечеринку. – *I was invited to the party* (They (somebody) invited me to the party). Субъект, направляющий свое действие на кого-либо, или воздействующая сила, иной любой воздействующий фактор, не вербализуется; высказывание строится по модели с подлежащим и глагольным сказуемым в страдательном залоге. Значимым при восприятии ситуации оказываются только человек и оказанное на него воздействие (или его результат).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Высказывания о воздействии на неодушевленный субъект: По стене заколотили. – *The wall took some beating* (ср. Somebody pounded on the wall); И «Оскар» вручили Леонардо диКаприо. – *And the Oscar went to Leo DiCaprio* (ср.: And the Oscar was given to Leonardo DiCaprio; And they gave the Oscar to Leonardo DiCaprio; And Leonardo DiCaprio got the Oscar). В этом случае в фокусе внимания говорящего – неодушевленный предмет и то, что с ним происходит – испытываемое воздействие, перемещение в ту или иную точку и т.п. Субъект, непосредственно осуществляющий воздействие находится в «фоне» и не репрезентируется языковой единицей. В английском высказывание событие представляется метафорически, неодушевленные объекты персонализируются.

5. Высказывания о регулярных, обычных действиях, направляемых на предмет (о свойстве предмета, заключающемся в том, что с ним определенным образом осуществляется то или иное действие): Эту ткань легко стирать (но также: Эта ткань легко стирается). – *The cloth washes easily* (ср.: It is easy to wash this cloth; Washing (to wash) the cloth is easy); Ее легко испугать. – *She scares easily* (ср.: It is easy to scare her); Меня легко ранить (в переносном и прямом смысле). – *I bruise easily* (ср.: It is easy to hurt me). Подобное построение высказывания позволяет поместить в фокус внимания объект и действие, обычно производимое с этим объектом; поскольку действие является регулярным, постоянным (и отражается глагольным сказуемым в форме простого настоящего времени) – возможность определенным образом совершать это действие с объектом интерпретируется как его постоянный признак, то есть свойство.

6. Высказывания о событиях, произошедших в определенном месте, в определенный временной период, по причине некоторого другого события: На прошлой неделе произошло много дорожно-транспортных происшествий. – *Last week saw a lot of traffic accidents* (ср.: There were a lot of traffic accidents last week; Many accidents happened last week); Во время пожара погибло пятеро человек. – *The fire killed 5 people* (ср.: Five people were killed in (during) the fire); В воздухе пахло цветами. – *The air smelled of flowers* (ср.: There was a smell of flowers in the air); Из-за этого происшествия он попал (его начали приглашать) на телевидение. – *This event got him on TV* (ср.: He got on TV due to this incident); В доме не жили. – *The house has not been lived in* (ср.: Nobody (has) lived in the house); Пройдя немного, мы очутились у озера. – *A short walk brought us to a lake* (ср.: After a short walk we found ourselves by the lake; We walked a little and then saw a lake). Наиболее значимым в подобных высказываниях оказывается отрезок времени, который и описывается с точки зрения того, что произошло за это время, или событие, которое описывается как имеющее те или иные (по)следствия. Интерпретацию события как субъекта и его репрезентацию единицей в позиции подлежащего можно объяснить не только необходимостью выделить наиболее значимые элементы реальности, но и стремлением «депрофилировать» других участников события, менее важных с точки зрения информативности высказывания (например, как в последнем случае – действующего в реальности субъекта). Событие при этом концептуализируется метафорически, однако метафору можно охарактеризовать как «стертую», языковую «концептуальную метафору», не способствующую созданию стилистически отмеченного, образного текста.

Во всех рассмотренных случаях независимо от реальной роли «участника» события он интерпретируется как активный субъект и обозначается единицей в позиции подлежащего. Из подобных наблюдений следует простой, но значимый лингводидактически, вывод: при построении английского высказывания обозначение самого значимого предмета (то есть собственно предмета сообщения), даже если это не действующий одушевленный субъект, а например, пассивный объект воздействия или даже описываемый временной период, может стать первым элементом (подлежащим) высказывания, тем самым определив его структуру. Сформированность навыка

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

употребления таких конструкций позволит изучающим английский язык более гибко использовать его синтаксическую систему, менее полагаться на сходство английского высказывания с высказыванием на русском языке, а значит – быть менее подверженным языковой интерференции и продемонстрировать более высокий уровень владения языком – большую аутентичность речи на английском языке.

Список источников

1. Бергельсон М. Б., Кибрик А. Е. Прагматический принцип приоритета и его отражение в грамматике языка // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / Отв. ред. Кибрик А.Е, Нариньяни А.С. М.: Наука, 1987. С. 52-63.

2. Болдырев Н. Н. Категория подлежащего с прототипической точки зрения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. № 3. 2002. С. 71-84.

3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.

4. Копров В. Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков: Учебное пособие. Воронеж: Издательство «НАУКАЮНИПРЕСС», 2010. 226 с.

REPRESENTATION OF AN EVENT IN THE ENGLISH SENTENCE AS AN AGENT'S ACTION: A LANGUAGE TEACHING PERSPECTIVE

Rakhmankulova Svetlana Yevgenyevna

Linguistics University of Nizhniy Novgorod, Nizhniy Novgorod, Russia

Abstract: The report examines representation of an event in English determined by agentive interpretation of the most salient participant and determining the grammatical structure of the sentence. Conceptualization of an event and its representation in English as compared to those in Russian explains the choice of different sentence patterns for utterances about the same fragment of reality in these languages and should be taken into account when teaching English to overcome the Russian language transfer at the level of language usage.

Keywords: cconceptualization, syntax, the simple sentence, language transfer, foreign language teaching.

References

1. Bergel'son M. B., Kibrik A. E. Pragmaticheskii printsip prioriteta i ego otrazhenie v grammatike iazyka // Modelirovanie iazykovoi deiatel'nosti v intellektual'nykh sistemakh / Otv. red. Kibrik A.E, Narin'iani A.S. M.: Nauka, 1987. S. 52-63.

2. Boldyrev N. N. Kategoriia podlezhashchego s prototipicheskoi tochki zreniia // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye nauki. № 3. 2002. S. 71-84.

3. Kobozeva I. M. Lingvisticheskaia semantika. M.: Editorial URSS, 2000. 352 s.

4. Koprov V. Iu. Sopostavitel'nyi sintaksis russkogo i angliiskogo iazykov: Uchebnoe posobie. Voronezh: Izdatel'stvo «NAUKAIuNIPRESS», 2010. 226 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 8:80

Рубанникова Ирина Анатольевна,

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ВОЕННЫЙ ДИСКУРС»

Аннотация: В статье рассматривается описание понятия дискурс в широком и узком смысле.

Анализируется военный дискурс через призму коммуникации. Предлагается определение таких понятий как текст и дискурс. Подчеркивается роль военного дискурса в подготовке курсантов, слушателей, адъюнктов. Раскрывается необходимость ориентированного отбора текстового материала с учетом изучения специальной лексики для успешной коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, текст, направленность, коммуникация, военный дискурс, специальная лексика, научная информация, военно-политическая тематика, описание, анализ.

Исследование языка литературы, связанной с военной тематикой, продолжает оставаться актуальной задачей современной лингвистики. Текущая политическая ситуация на сегодняшний день вызывает необходимость комплексного изучения военного дискурса с последующим выявлением его структурообразующих черт.

Коммуникация для научного социума – это канал обмена научными фактами, целями, достижениями, благодаря чему синтезируются научные результаты, полученные разными учеными в разных местах и в разное время. Таким образом, наука, в том числе военно-политическая – это коллективный поиск истины, протяженный во времени. Значение научной информации (в рамках военной тематики) в речевой деятельности современного общества исключительно велико. Оно обусловлено темпами развития научной мысли, ее растущим влиянием на все стороны человеческой деятельности. Неудивителен поэтому интерес ученых к проблеме военного дискурса.

Описание и анализ военного дискурса имеет большое значение для разработки рациональной системы обучения иностранному языку.

Знание иностранных языков повышает конкурентоспособность наших выпускников на мировом рынке труда. Этим мы способствуем продвижению в мире наших идеалов и наших ценностей, нашей культуры и нашей политики. Для нашего университета это имеет особую значимость, поскольку у нас учатся курсанты, адъюнкты и слушатели, главной задачей которых является умение читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу в рамках профессиональной тематики. Следовательно, изучение иностранного языка должно быть в непосредственной связи с определенной отраслью знаний (в соответствии со специальностью обучающихся). Отсюда следует вывод о зависимости содержания обучения иностранному языку от специфики, направленности вуза. Задача практического овладения иностранным языком в большинстве случаев рассматривается как умение пользоваться этим языком в определенной сфере общения, соответствующей роду деятельности обучающегося. Возможность использовать знание иностранного языка для общения в военно-политической среде, для ознакомления с достижениями науки, техники в интересующей области

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

знания, становится важным стимулом изучения иностранного языка. Отсюда вытекает необходимость создания целенаправленной, эффективной системы обучения этой категории слушателей.

Основой создания такой системы является изучение, описание и анализ лингвистической основы военного дискурса. Необходимость подобного исследования становится особенно очевидной, поскольку при обучении иноязычной научной речи, а именно – военно-политической, возможен и важен строгий отбор языкового материала, который позволил бы максимально интенсифицировать процесс обучения.

Научная коммуникация характеризуется не только в недостаточной изученности коммуникативной основы военно-политического материала, но и в огромной значимости военного дискурса для расширения информативной сферы участников коммуникации, что в целом восполняет и обогащает картину мира.

Военный дискурс еще недостаточно изучен и является предметом не систематического, а фрагментарного рассмотрения, вследствие чего невозможно получить цельного представления о коммуникации.

Позднее понятие дискурса стало междисциплинарным. При этом представители различных дисциплин, изучая этот феномен, трактовали его с разных точек зрения, что и обусловило его полисемичность. Прагматика дискурса сформировалась, прежде всего, в ходе анализа обыденной речи – практического диалога. Ретроспективный анализ показывает, что трактовка данного понятия менялась на протяжении двух десятилетий.

Принимая во внимание тот факт, что дискурс как речевое произведение включает в себя текст, можно заключить, что наряду с понятием «тип текста» существует и определение «тип дискурса». Очевидно, что в реальном общении, в том числе иноязычном, встречается огромное количество различных типов дискурсов, поэтому их знание необходимо для полноценного общения.

Для проведения более четкой границы между понятиями «дискурс» и «текст» необходимо рассмотрение дискурса в широком и узком смысле слова. Исходя из коренного значения, что дискурс – речь, акт коммуникативно-речевой деятельности, данное понятие более широкое, чем его реализация – текст.

Дискурс в общем (широком) смысле слова, понимается как речемыслительная (ментальная) деятельность человека, как процесс и как результат. **В узком смысле слова** дискурс рассматривается как результат речемыслительной деятельности человека, проявлением которого является текст.

Как результат, то есть в узком смысле слова, понятие «дискурс» и «текст» идентичны. Вся ментальная деятельность рассматривается как дискурс, но лингвист имеет дело с текстом. Поэтому в широком смысле слова понятия «дискурс» и «текст» различны, а в узком – данные понятия совпадают.

Для исследования в военно-политической сфере, доминирующей является концепция Т. ван Дейка, доказывающая, что любой дискурс – это, прежде всего, коммуникативный акт.

Несмотря на то, что военный дискурс имеет научно-политическую специфику, в основе его лежит **коммуникация**. Особенностью военно-политической тематики является когерентность общего дискурса.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Военный дискурс обладает такими качествами, как целостность, логичность и последовательность изложения в отличие от общего понятия дискурса.

Главная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе – обеспечение активного владения иностранным языком как средством освоения теоретических основ будущей профессии и средством развития личности.

Названная цель ориентирует преподавателя на достижение адъюнктами, студентами, слушателями профессионально-достаточного уровня коммуникативной компетенции.

Эффективность процесса обучения иностранному языку в отрыве от естественных условий языкового окружения осуществляется при усилении значимости содержательных аспектов обучения.

При отборе иноязычного содержания обучения необходимо учитывать интересы и проблемы адъюнктов, студентов, слушателей, что должно проявляться в выборе текстового материала, тем для обсуждения, соответствующей лексики. Поэтому обучающийся должен уметь не только строить грамматически структурированный текст, но и изучать специфические паралингвистические особенности общения, иначе говоря, владеть дискурсом. Критическое осмысление актуальных социальных и профессионально-ориентированных проблем, развивают самостоятельное мышление, рефлексивность, критичность, формируют ценностные ориентации обучающегося.

Специфика анализа военного дискурса состоит в преодолении трудностей при обучении «новому» (языку) через «новое» (содержание).

Обучение анализу военного дискурса в неязыковом вузе может быть успешным только в том случае, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется так называемый ориентированный набор текстового материала с учетом изучения специальной лексики, учитывающий профессиональную ориентацию обучающихся.

Военный дискурс представляет собой «особый вид речевой организации картины мира военнослужащих, обладающий такими свойствами, как соотнесенность с речевой милитарной ситуацией, окружающей обстановкой военной сферы; специфической милитарной хронотопностью; интенциональностью; целостностью используемых речевых элементов; связностью; военно-фактологической информативностью; процессуальностью; интертекстуальностью; авторитетностью военно-теоретических и военно-исторических источников; антропоцентричностью военной картины мира; способностью к взаимодействию с другими дискурсами институционального типа» [1, с. 31].

Для военного дискурса характерны императивность, четкость и логичность излагаемой мысли, стандартизированные прототипические модели построения текста и коммуникативная напряженность. К тематике военного дискурса целесообразно относить как тексты, регламентирующие деятельность вооруженных сил, и тексты информационного содержания.

При анализе военного дискурса основное внимание уделяется развитию умений, направленных на понимание звучащего и графического текстов военного характера. Общими принципами отбора текстового материала выступают актуальность информации и представленность тем текста в программе профилирующих дисциплин.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Военный дискурс – это синтез когнитивных, коммуникативных, экстралингвистических и языковых средств, структурирующих и актуализирующих военно-профессиональную сферу деятельности. Иными словами, определенное использование языка (в данном случае языка военной направленности) инициирует реализацию некоторых, характерных для данного дискурса языковых явлений, то есть конкретную грамматику, соответствующую лексику. Таким образом, военный дискурс создает собственный «ментальный мир» [2, с. 44].

Исследованный материал позволяет пересмотреть некоторые положения и концепции военного дискурса в лингвистическом пространстве. Изучение и анализ военного дискурса служат единой цели – создание комплексного и полноценного акта коммуникации для оптимальной декодировки научной информации.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.

2. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2000. 216 с.

3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 331 с.

4. Рубанникова И. А. Обучение основам анализа научно-юридического дискурса адъюнктов, слушателей и курсантов учебных заведений МВД России: моногр. Барнаул, 2007. С. 44.

5. Уланов А. В. Региональные особенности русского военного дискурса XIX – начала XX веков // Омск. науч. вестн. 2014. № 3 (129). С. 31.

MAIN CHARACTERISTICS AND DEFINITION OF CONCEPT «MILITARY DISCOURSE»

Rubannikova I.A.,

Military University Named after Prince Alexander Nevsky Ministery of Defence of the Russion Federation

Abstract: The article deals with modern trends in the development of society in a multicultural space. The analysis and research of military discourse is offered. The military discourse is analyzed through the prism of communication. The special role of military discourse in teaching foreign languages is emphasized. The characteristics, definition and connections of the discourse under study are presented.

Key words: analysis, research, role, military discourse, text, professional orientation, effectiveness, communication, professional training, process, learning efficiency, competences, cognitive aspect, orientation.

References:

1. Arutiunova N. D. Diskurs // Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'. M.: Sovetskaia entsiklopediia, 1990. S. 136-137.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Karasik V. I. O tipakh diskursa // Iazykovaia lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd, 2000. 216 s.

3. Karasik V. I. Iazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002. 331 s.

4. Rubannikova I. A. Obuchenie osnovam analiza nauchno-iuridicheskogo diskursa ad"iunktov, slushatelei i kursantov uchebnykh zavedenii MVD Rossii: monogr. Barnaul, 2007. S. 44.

5. Ulanov A. V. Regional'nye osobennosti russkogo voennogo diskursa XIX – nachala XX vekov // Omsk. nauch. vestn. 2014. № 3 (129). S. 31

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81`25

Рябова Марина Юрьевна, Брондукова Луйза Муслимовна,

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В МЕДИАДИСКУРСЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются лингвостилистические особенности американского политического медиадискурса, характер его неологизации и анализируются способы перевода неологизмов. В качестве материала исследования выбраны политические статьи популярного американского издания The Times.

Ключевые слова: политический дискурс, неологизм, транскрипция, калькирование, транслитерация, описательный перевод.

Английский язык – это связующее звено между миллионами людей во всем мире. Интернет, который считается ведущим средством массовой информации, предоставляет широчайшие технические возможности для общения, что особенно важно для политического дискурса. Политический дискурс направлен на то, чтобы убедить людей предпринять определенные политические действия или принять важные политические решения. Политика в основном доминирует над средствами массовой информации, что приводит к созданию новых форм языковых манипуляций, например, новых форм пресс-конференций и заявлений для прессы, текстов и слоганов, использовании крылатых фраз, аллюзий, коннотаций, визуальных образов. В современном мире становление политической лингвистики обусловливается благодаря коллаборации политического и медийного дискурсов.

Наиболее исследуемыми языковыми средствами в политической коммуникации является лексика как самый подвижный и изменчивый слой языка. Для текстов политической направленности характерны яркие лексические средства, как, например, крылатые выражения, устойчивые фразы, каламбуры для придания экспрессивности и эмоциональности, которые могут включать в себя или представлять собой новообразованные слова и выражения – неологизмы.

В данной статье дается общая характеристика способов образования политических неологизмов в американском медиадискурсе и способы их перевода на русский язык. Цель статьи – описать политический неологизм как элемент медиадискурса и выявить основные способы их перевода. Для достижения указанной цели исследования решаются следующие задачи:1) проанализировать продуктивные способы создания политических неологизмов, 2) классифицировать исследуемые неологизмы, 3) описать способы перевода неологизмов на русский язык. Методы для проведения настоящего исследования включали: метод лингвистического описания, метод интерпретации, прием сплошной выборки, сравнительный метод, дискурс анализ.

Научная новизна работы заключается в выявлении и описании способов перевода политических неологизмов с английского языка на русский, уточнены критерии определения понятия неологизма, отмечены типы неологизмов в политическом медиадискурсе.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Язык – динамическое явление, отражающее состояние современного общества. Язык находится в постоянном движении и развитии, что связано прежде всего с развитием его словаря [5]. Хотя многие ключевые слова восходят к фундаментальным истокам языка, с течением времени добавляется много новых слов, как прямое отражение «озабоченностей» общества в любой конкретный момент истории. Эти новые слова, около трех тысяч в каждом языке ежегодно, называются неологизмами.

Неологизм (от греческого néo «новый» и logos «речь, высказывание») – это новый термин, который вошел в обиход, но еще не полностью принят в основной лексикон языка. Неологизмы появляются как результат развития социальной жизни, культуры, науки и обычно напрямую связаны с конкретной эпохой. Некоторые новые слова связаны с временными явлениями и уходят в небытие, в то время как другие остаются и становятся постоянными элементами нашего лексикона.

В современной лингвистике термин «неологизм» имеет множество толкований. Так, И. В. Арнольд определяет неологизм как новое созданное слово или словосочетание, новое значение существующего слова или слово, заимствованное из другого языка [1]. Н. М. Раевская рассматривает неологизмы как вновь созданные слова или слова, которые приобрели новое значение в отношении социальных, экономических, политических или культурных изменений в обществе [4].

Неологизм характеризуется особыми временными связями, фиксируемыми общественным сознанием. Таким образом, определение термина «неологизм» условно. Каждое слово имеет характерную черту неологизма, пока общество не сочтет его новым. Неологизмы проходят три стадии: образование, проба и утверждение. Новый термин входит в общий язык как «протологизм», который используется только ограниченной аудиторией. Затем он распространяется до тех пор, пока, наконец, не станет широко принятым, о чем свидетельствует его появление в глоссариях, словарях и больших корпусах. Что касается их происхождения, неологизмы часто представляют собой смесь существующих лингвистических фрагментов, которые используются для создания нового термина.

Неологизмы обычно принято различать по способу их образования. Так, И. В. Заботкина выделяет следующие группы неологизмов [2].

1. Фонологические неологизмы**.** Это неологизмы, образованные из сочетаний звуков, часто с использованием звукоподражания или сленга. Например: существительное zizz (британский сленг), означающее короткий сон (имитация звуков, издаваемых спящим и часто передаваемых в комиксах тремя буквами zzz); прилагательное yucky (отвратительный), образованное от междометия yuck, выражающее крайнюю степень отвращения. Другой пример: междометие bazinga (от звукоподражательного глагола to zing, означающего «быстро произносить»), используемое для акцентирования внимания на остроумном высказывании или хорошей шутке. Такие неологизмы можно назвать «сильными»; они обладают высшей степенью новизны, объясняемой их необычностью и свежестью. В эту группу входят также фонетические заимствования.

2. Заимствования. Заимствования отличаются фонетическим оформлением, не характерным для английского языка, отсутствием мотивированности. Например, лексическая структура английского языка продолжает расширяться за счет заимствований из разных языков, основным источником которых остается французский. Есть также заимствования из африканских, азиатских языков, особенно из японского, русского, арабского и некоторых других: например, такие слова, как cinematheque (сборник фильмов) и petit dejeuner (небольшой завтрак) пришли из французского.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Морфологические неологизмы**.** Это неологизмы, которые образуются по образцам, существующим в языковой системе из присутствующих в ней морфем. Используются регулярные процессы словообразования: аффиксация, конверсия, словосложение, сокращение, лексикализация и др.

В современном информационном мире политика, проводимая государством, отражается, прежде всего, в словах, а не в образах, поскольку только слова могут вызвать к жизни значения, глубоко хранящиеся в сознании. Для того чтобы политический неологизм социализировался, лексикализовался и вошел в употребление, его необходимо связать с концептом, уже знакомым широкой общественности, поскольку каждый концепт ментально связан с другим подобным ему концептом, что приводит к созданию ассоциативных рядов, которые обусловливают интуитивное восприятие и определение значений политических неологизмов.

Перевод неологизмов, в частности, в политической сфере, сложная задача, с которой сталкиваются переводчики. Известный английский теоретик перевода П. Ньюмарк [11, p. 141] утверждает, что проблема, связанная с переводом политического языка в том, что это абстракция абстракции. Он добавляет, что неологизмы, возможно, представляют собой нелитературную и самую сложную проблему профессионального переводчика. В технологиях постоянно создаются новые объекты и процессы. Новые идеи и образы приходят из средств массовой информации [Там же, p. 140].

Из-за культурных и лингвистических различий между русским и английским языком переводчики сталкиваются с некоторыми трудностями при переводе неологизмов. Так, Е. Маттиело отмечает, что основная трудность в переводе возникает из-за того, что в межкультурном отношении перевод, требует больших усилий, чтобы найти похожие способы выражения и параллельные социальные схемы [10, p. 39]. Проблемы перевода также связаны с поиском эквивалентов в русском языке для передачи значения этих неологизмов, учитывая тот факт, что некоторые из них являются идиоматическими выражениями, значение которых не сводится к значению каждого слова, понимаемого отдельно.

В переводческой практике при передаче значения неологизмов с английского языка на русский используется ряд приемов. Е. А. Мисуно, И. В. Шаблыгина выделяют следующие приемы [3, с. 168–173].

Транскрипция и транслитерация**.** Транскрипция – это воспроизведение звучания иностранного слова, а транслитерация – это воспроизведение буквенного состава иностранного слова на языке перевода, ср.: *Many of those invited were from the* ***“Blexit”*** *organisation, which encourages African-Americans to leave the Democratic Party and vote Republican* [9] (- пер. Многие из приглашенных были из организации **«Блексит»**, которая поощряет выход афроамериканцев из Демократической партии и голосование за республиканцев).

Слово **Blexit** (образованное от англ. слов «black» (чернокожий) и «exit» (выход)) может означать: стратегическое движение к экономической независимости, побуждающее афроамериканцев отказаться от традиционных финансовых систем. Blexit был основан в Миннесоте в 2016 году в результате собраний сообщества после убийства полицией Филандо Кастилии в Сент-Поле. Термин был придуман Ме’Лиа Коннелли; фонд Blexit, кампания в социальных сетях, запущенная в 2018 году Кэндис Оуэнс, чтобы побудить афроамериканцев выйти из демократической партии. Данный неологизм представляет собой сочетание двух английских слов «black» и «exit», поэтому трудно подобрать для них русский эквивалент, или похожее слово, так как данная лексема уникальна.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Возможные способы перевода неологизма blexit – транскрипция и транслитерация, которые не искажают изначального смысла неологизма.

Ср.: *It is not unknown for him to produce a book of* ***"Bushisms"*** *at speaking events* [7]. (пер.: нередко на выступлениях он представляет книгу «**Бушизмы**»).

Слово **Bushisms** (бушизмы), очевидно, означает нестандартные высказывания, фразы, оговорки по Фрейду, а также смысловые или языковые ошибки в публичном выступлении 43-го президента США Джорджа Буша-младшего. Термин «бушизм» стал частью фольклора и используется на веб сайтах и в книгах. Его часто используют для карикатуры на бывшего президента США. Иными словами, данный неологизм носит юмористический характер, и употребляется для изображения речи бывшего президента. В русский язык также вошел неологизм «бушизм», таким образом, способ перевода данного неологизма – транслитерация.

Калькирование**.** Это заимствование иноязычных слов, выражений, фраз в результате буквального перевода соответствующей языковой единицы, а также результат этих заимствований. Например: … *Since Kellyanne Conway, his long-serving adviser, coined the phrase* ***"alternative facts"*** *at the start of the administration* [6]. (пер.:…Поскольку Келлианн Конуэй, его давний советник, в самом начале работы администрации придумала фразу **«альтернативные факты»**).

«Alternative facts» — это неологизм, использованный советником президента США Келлианн Конуэй во время интервью «Meet the Press» 22 января 2017 года, в котором она защищала ложное заявление пресс-секретаря Белого дома Шона Спайсера об инаугурации Дональда Трампа как президента Соединенных Штатов. Когда во время интервью с Чаком Тоддом ее попросили объяснить, почему Спайсер произносит доказуемую ложь, Конуэй заявила, что Спайсер приводит «альтернативные факты». Использование неологизма «альтернативные факты» для обозначения доказуемой лжи широко высмеивалось в социальных сетях и подвергалось резкой критике со стороны журналистов и медиа. Прием перевода, который использован в данном случае, калькирование, так как значение alternative facts вполне понятно.

Описательный перевод. Описательный перевод – прием перевода, который заключается в описании средствами другого языка обозначенного понятия. Описательный перевод может осуществляться в двух формах: в форме прямого перевода и в форме синонимической замены.

Синонимическая замена**.** Синонимическая замена – слово или словосочетание, наделенное тем же значением, что и другое слово или словосочетание того же или другого языка, ср.: *Donald Trump has officially become a* ***"Bernie bro"***[8]. (пер.: Дональд Трамп официально стал **вторым Берни Сандерсом**).

Bernie Bro (иногда пишется Berniebro) – это термин, придуманный в 2015 году Робинсоном Мейером, журналистом The Atlantic (американский журнал) как уничижительный для описания тех, кто поддерживает кандидата в президенты Берни Сандерса на выборах в США в 2016 году. Этот термин продолжал использоваться на президентских выборах в США в 2020 году. Неологизм Bernie Bro имеет определенную историю появления, но для русского человека он останется непонятным, если его перевести буквально (т.е. брат Берни). Поэтому при переводе данного неологизма использовался метод синонимического перевода, максимально близкого по значению выражения к оригинальному, но более понятного для культуры русского человека. Вместо буквального перевода «Bernie Bro» используется имя человека, в честь которого и был придуман данный неологизм – Берни Сандерс.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Как видим, один и тот же неологизм можно перевести различными способами, важно чтобы предложенный переводчиком вариант характеризовался краткостью и однозначностью толкования и был понятен получателю перевода.

Таким образом, важной частью политического дискурса любой культуры являются инструменты влияния на свою аудиторию – народ. В данном случае таким инструментом является медиадискурс, его экспрессивность, яркость, эмоциональность. Неологизмы помогают политику выделить себя на фоне своих конкурентов, привлечь внимание, оставить свой след в истории. Для того, чтобы верно предать мысль политика, в речи которого использован неологизм, переводчику необходимо разбираться в культуре, истории и политике. Множество неологизмов рождаются вследствие какого-либо политического происшествия, прецедента, а также различных социальных взаимодействий и движений, как например, появление такого неологизма как Bloomberg news, смысл которого передан с помощью прямого калькирования – Блумберг-ньюз, понятного всем. При этом знание обстоятельств появления неологизма есть предпосылка его адекватного перевода.

Список источников

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Наука, 2009. 384 с.

2. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа. 1982. 128 с.

3. Мисуно Е. А., Шаблыгина И. В. Перевод с английского языка на русский язык. Практикум: учеб. пособие. Минск: Аверсэв, 2009. 255 с.

4. Раевская Н. М. Лексикология английского язык. Киев: «Вища школа», 1979. 303 с.

5. Рябова М. Ю. Фейк и мистификация: сопоставительный анализ концептов // Инновационное образовательное пространство: Теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе / Коллективная монография / Под редакцией Е. И. Чирковой. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. С. 60-69.

6. Charter D. Trump’s alternative way with truth // The Times. URL: https://www.thet mes.co.uk/article/trumps-alternative-way-with-truth-06n3hbdp3.

7. Dawber A. George Bush reborn as the nation’s grandfather // The Times. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/george-bush-reborn-as-the-nations-grandfather-ww6w6gsv6.

8. Glancy J. Bernie Sanders gets my vote, says his foe Donald Trump // The Times // URL: https://www.thetimes.co.uk/article/bernie-sanders-gets-my-vote-says-his-foe-donald-trump-mv529r8cq.

9. Glancy J. US election: a wild week as Trump strains to save his skin // The Times. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/donald-on-steroids-trump-is-back-and-shooting-from-the-lip-5rhfjzsk9.

10. Mattiello Elisa Combining forms and blends: The case of scape. Cagliari: CUEC. 2007. Vol. 2. Pp. 115–130.

11. Newmark P. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall, 1988. 292 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

WAYS OF TRANSLATION OF POLITICAL NEOLOGISMS IN MEDIA DISCOURSE

Ryabova Marina Yurievna, Brondukova Luiza Muslimovna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University", Kemerovo, Russia

Abstract: The paper deals with linguistic and stylistic features of American political media discourse analysis, the process of neologism coinage and ways of translating neologisms. Articles of popular American newspaper publications (The Times) and their translations into Russian were used as research material.

Key words: political discourse, neologism, transcription, loan translation, transliteration, descriptive translation.

References:

1. Arnol'd I. V. Stilistika. Sovremennyi angliiskii iazyk. M.: Nauka, 2009. 384 s.

2. Zabotkina V. I. Novaia leksika sovremennogo angliiskogo iazyka. M.: Vysshaia shkola. 1982. 128 s.

3. Misuno E. A., Shablygina I. V. Perevod s angliiskogo iazyka na russkii iazyk. Praktikum: ucheb. posobie. Minsk: Aversev, 2009. 255 s.

4. Raevskaia N. M. Leksikologiia angliiskogo iazyk. Kiev: «Vishcha shkola», 1979. 303 s.

5. Riabova M. Iu. Feik i mistifikatsiia: sopostavitel'nyi analiz kontseptov // Innovatsionnoe obrazovatel'noe prostranstvo: Teoriia i praktika obucheniia inostrannym iazykam i russkomu iazyku kak inostrannomu v vysshei shkole / Kollektivnaia monografiia / Pod redaktsiei E. I. Chirkovoi. Kirov: Mezhregional'nyi tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, 2021. S. 60-69.

6. Charter D. Trump's alternative way with truth // The Times. URL: https://www.thet mes.co.uk/article/trumps-alternative-way-with-truth-06n3hbdp3.

7. Dawber A. George Bush reborn as the nation's grandfather // The Times. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/george-bush-reborn-as-the-nations-grandfather-ww6w6gsv6.

8. Glancy J. Bernie Sanders gets my vote, says his foe Donald Trump // The Times // URL: https://www.thetimes.co.uk/article/bernie-sanders-gets-my-vote-says-his-foe-donald-trump-mv529r8cq.

9. Glancy J. US election: a wild week as Trump strains to save his skin // The Times. URL: https://www.thetimes.co.uk/article/donald-on-steroids-trump-is-back-and-shooting-from-the-lip-5rhfjzsk9.

10. Mattiello Elisa Combining forms and blends: The case of scape. Cagliari: CUEC. 2007. Vol. 2. Pp. 115–130.

11. Newmark R. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall, 1988. 292 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.8

Садвокасова Любовь Антоновна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

УЧЕТ ВЕДУЩЕГО КАНАЛА ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями восприятия информации разными учащимися, их ролью в процессе обучения и влиянием на успешность овладения иностранным языком. Восприятие информации обеспечивается работой трех сенсорных систем: зрительной, слуховой и моторной, функционирование которых отличается у разных учащихся. Поскольку большинство людей используют несколько каналов восприятия информации, то и формы предъявления учебного материала тоже должны быть разными. Возможность не только слушать, но активно пользоваться зрением, ощущениями создает на уроке комфортные условия для всех учащихся, способствует сохранению мотивации учения и снижению риска неуспешности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, канал восприятия, сенсорные системы.

Особенности восприятия относятся к типологическим характеристикам личности. Они являются её когнитивной способностью, основываются на физических способах восприятия и получения новой информации. Воспринимая информацию всеми органами чувств, каждый человек с раннего детства предпочитает одни из них другим, использует определенные каналы восприятия. Общепринятыми на сегодняшний день считаются зрительный, слуховой и моторный каналы восприятия.

Анализ научной литературы показал, что вопросы, связанные с особенностями восприятия информации разными людьми, привлекают внимание представителей разных областей науки и активно обсуждаются в научной среде. Свидетельством этого служит разнообразие терминов для обозначения способов восприятия, используемых в работах исследователей. Наряду с термином «канал восприятия», который чаще используют лингвисты, встречаются и другие. Так, например, психологи называют особенности восприятия модальностями и выделяют зрительные, слуховые и кинестетические модальности. Физиологи и нейролингвистические программисты говорят о репрезентационных системах, разделяя их на визуальную, аудиальную и кинестетическую системы. В педагогической литературе, кроме отмеченных, используются термины «виды памяти» (зрительная, слуховая и моторная), «сенсорные преференции» (зрительная, слуховая, кинестетическая и механическая или тактильная), «стиль восприятия» (зрительно-воспринимающий, слухо-воспринимающий и моторный).

Для организации личностно-ориентированного процесса обучения иностранному языку необходимо знание особенностей восприятия, переработки и усвоения информации разными учащимися. Это базовые критерии определения типологических особенностей личности. Они имеют внешние проявления, которые учитель может определить при внимательном наблюдении за поведением учащихся, движением их глаз, особенностями речевого поведения. Для получения достоверной информации ему необходимы консультации школьного психолога, беседы с родителями, классным руководителем и другими учителями. Также можно использовать опросники, публикуемые в научно-

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

популярной литературе, например диагностику доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева [4].

Людей с одним ярко выраженным видом восприятия не так много, у большинства все сенсорные системы работают на приём информации, однако у каждого есть ведущая или предпочитаемая модальность, сохраняющаяся на всю жизнь. Знание о ведущем канале восприятия учащихся поможет учителю индивидуализировать учебный процесс.

Когнитивная способность воспринимать новую информацию преимущественно с помощью зрения характерна для учащихся с ведущим зрительным каналом восприятия. Среди учащихся, зрительно-воспринимающих учебный материал, выделяются те, для которых важно видеть написанное слово, и те, которым нужна картинка, образ. Первых называют визуалами-вербалистами, а вторых – визуалами-иконистами. Для запоминания слова вербалисту нужно увидеть все буквы, из которых состоит слово, а иконист запомнит его по ассоциации с образом предмета или действия, которые обозначаются этим словом. Зрительно-воспринимающие учащиеся хорошо запоминают и описывают видимые детали обстановки: цвет, форму, размер и внешний облик вещей. Все визуалы хорошо работают с текстами и упражнениями, представленными как в вербальном, так и в графическом виде. В речи такие учащиеся часто употребляются слова и фразы, которые связаны со зрением, с образами и воображением. Зрительно-воспринимающие учащиеся, как правило, смотрят прямо. Для них важно иметь зрительный контакт с собеседником.

Учащихся, пользующихся при восприятии и обработке информации преимущественно слухом, называют слухо-воспринимающими. Группа учащихся с доминирующим слуховым каналом восприятия тоже неоднородна. В ней выделяются аудитивные учащиеся, которые лучше воспринимают и обучаются, слушая других, и речевые, которые обучаются в процессе собственной речевой деятельности. Если первым нужны подробные объяснения учителя, то для вторых важна собственная речевая обработка материала. Они хорошо запоминают и описывают звуки и голоса, а также пересказывают то, что говорят другие люди. Аудиалы обычно не смотрят на собеседника, отводят взгляд в сторону

Людей с ведущим моторным каналом восприятия информации, основу которого составляют мышечные ощущения, называют кинестетиками. Среди них есть те, кто активно использует руки и ноги (кинестетические) и те, кто использует мелкую моторику (механические). Для таких учащихся характерны активные телодвижения, жесты, пантомимика. Их взгляд чаще направлен вниз. Они хорошо запоминают свои и чужие поступки, движения и жесты. В речи используют слова, обозначающие движения и действия. Считается, что у всех дошкольников и младших школьников ведущим является именно этот канал, поскольку они всё воспринимают через ощущения, чувства и движение, любят активные игры, плохо концентрируются и часто могут быть невнимательными.

При обучении необходимо учитывать особенности детей с разным типом восприятия, используя определённые методы и приёмы воздействия на сенсорные системы. Для зрительно-воспринимающих учащихся при ознакомлении с новым материалом следует давать зрительную опору в виде вербального текста, различных схем, таблиц, активно использовать экран, доску. Задания на выделение необходимой информации с помощью цвета, подчеркивания с установками, включающими слова «посмотрите», «представьте» и вопросы «Что увидели?», «Что заметили?», «Что общего?» будут таким учащимся более понятны.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Для слухо-воспринимающих учащихся большое значение имеет всё, что звучит: отдельные звуки, слова, музыка, шумовые эффекты. Учителю следует использовать вариации голоса (громкость, паузы, интонации), работу хором, звуко-буквенный анализ слов, чтение вслух. В установки к заданиям включать глагол «слушайте», задавать вопрос «Что услышали?».

Моторно-воспринимающих учащиеся легче воспринимают и усваивают новый учебный материал, если он связан с практической деятельностью. Хорошо развитая моторная память позволяет им легко выполнять задания на подчеркивание, выделение, соединение, перестановку. Они любят писать на доске, инсценировать диалоги, ситуации. В установках учителю следует использовать слова, передающие ощущения: «почувствуйте», «ощутите себя». Речь учителя должна быть неспешной с использованием невербальных средств.

На уроке иностранного языка учащимся приходится воспринимать разнообразную информацию. В зависимости от вида учебного материала и формы его предъявления учащиеся используют разные органы чувств. Так, например, при восприятии устной речи (аудировании) основную роль играет слух, а для письменной речи важно зрение. Успешность этих процессов обеспечивается качеством владения всеми формами лексических единиц: слуховой и артикуляторной для аудирования, графической и кинетической для чтения. Следовательно, учителю иностранного языка необходимо владеть различными приемами подачи учебного материала, которые способны обеспечить эмоциональный комфорт, учебно-познавательную мотивацию разных учащихся в решении коммуникативных задач. Это даст возможность всем учащимся не только активно использовать ведущий канал восприятия, но и развивать все другие органы чувств.

Большую помощь в организации этой работы может оказать содержание современных УМК по иностранному языку. Так, например, учебный материал в предметно-методической линии И.Л. Бим по немецкому языку структурирован по тематическому принципу. В рамках каждой темы есть разделы, направленные на обучение отдельным аспектам языка и видам речевой деятельности. С целью выявления возможностей для комплексного развития каналов восприятия учащихся мы проанализировали упражнения блоков «Чтение» и «Аудирование» в теме *“Aber jetzt ist schon längst wieder Schule“* УМК для 8 класса [1].

Поскольку содержание этих блоков имеет четкую ориентацию на определенный канал восприятия, нужно было выяснить, есть ли в них упражнения, предполагающие активное использование других органов чувств учащихся. Объектами анализа были задание и корпус упражнений. Критериями определения адресованности задания учащимся с определенным каналом восприятия служили ключевые слова, обозначающие органы чувств (посмотрите, послушайте, почувствуйте) и форма выполнения упражнения (устная, письменная). При анализе корпуса упражнения мы руководствовались особенностями его формы (вербальная, невербальная, смешанная). В итоге проведенной работы были получены следующие результаты.

Блок «Чтение» включает 16 упражнений, адресованных, прежде всего, представителям различных групп визуалов. В корпусе каждого упражнения наряду с вербальной информацией представлена и невербальная в виде картинок, фотографий, схем. Авторами использованы разные формы и размеры шрифта, оттенки разного цвета для отдельных видов заданий, например, для вопросов – оттенки синего цвета, для комментариев — желто-коричневого. К четырем упражнениям предусмотрено аудиосопровожнение, что создает благоприятные условия для аудиалов. Значительное количество

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

упражнений (11) предполагает мышечную активность учащихся. Это задания на поиск слов в словаре, на сопоставление информации (соединение начала и конца предложений), письменные задания (выписывание, дополнение, ответы на вопросы, одно творческое задание). В блоке есть также проектное задание на составление тематического разговорника. Следовательно, упражнения, способствующие включению в работу моторно-воспринимающих учащихся, авторами УМК также предусмотрены.

Объем блока «Аудирование» значительно меньше, в нем содержатся всего 5 упражнений, в основном направленных на восприятие учебного материала на слух. В корпусе каждого из них представлена как вербальная часть в виде слов с переводом, предтекстовых и послетекстовых заданий, так и невербальная — иллюстрации в виде фотографий и картинок. Почти во всех упражнениях есть задания для моторно-воспринимающих учащихся (на маркировку, дописывание информации).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что содержание данного УМК располагает определенными возможностями для организации учебного процесса с учетом особенностей индивидуального восприятия. В условиях коллективной формы обучения легче всего индивидуализировать домашние задания. Для работы на уроке учителю необходимы специальные упражнения, которые дадут возможность развивать умения в основных видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) за счет включения всех сенсорных систем учащихся . Такие упражнения обеспечат комплексное развития сенсорных систем учащихся [3]. В первую очередь, учителю необходимо научиться адаптировать учебный процесс к особенностям восприятия и переработки информации разными учащимися. Это можно сделать за счет использования вариативных форм предъявления нового учебного материала, организации работы в малых группах, реализации принципа свободы выбора вида и формы учебной деятельности на уроке, дифференциации каналов восприятия.

Так, например, при предъявлении аудиотекста в начальной школе полезна будет серия сюжетных картинок, которые учащимся нужно в процессе восприятия выстроить в логической последовательности. Контроль понимания текста можно организовать в форме игры, в ходе которой учащиеся реагируют на верные-неверные утверждения с помощью сигнальных карт. В основной школе во время предъявления текста полезно будет задание на маркировку слов/ предложений, записанных предварительно на доску или карточки. Такая работа направлена не только на развитие аудитивных умений учащихся, но и способствует становлению их аудитивно-визуально-моторной координации [2].

Таким образом, от учета индивидуальных особенностей восприятия учащихся в процессе обучения иностранному языку зависит успешность развития целевых умений в области иноязычной речевой деятельности.

Список источников

1. Бим И. Л. Немецкий язык. 8 класс. М.: Просвещение, 2014. 239 с.

2. Горлова Н. А. Методика обучения иностранному языку. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.

3. Губанова Л. В. Психолого-педагогические условия подготовки преподавателей иностранных языков. М.: ИНФРА – М, 2016. 288 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.237-238

TAKING INTO ACCOUNT THE LEADING CHANNEL OF INFORMATION PERCEPTION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Sadvokasova Lyubov' Antonovna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article discusses issues related to the peculiarities of information perception by different students, their role in the learning process and the impact on the success of mastering a foreign language. The perception of information is provided by the work of three sensory systems: visual, auditory and motor, the functioning of which differs from student to student. Since most people use several channels of information perception, the forms of presentation of educational material should also be different. The opportunity not only to listen, but also to actively use vision and sensations creates comfortable conditions for all students in the classroom, helps to preserve the motivation of learning and reduce the risk of failure.

Key words: foreign language teaching, perception channel, sensory systems.

References:

1. Bim I. L. Nemetskii yazyk. 8 klass *[German. 8th grade]* M.: Prosveshchenie,2014. 239 s.

2. Gorlova N. A. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku. *[Methods of teaching a foreign language]* M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2013. 336 s.

3. Gubanova L. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya podgotovki prepodavatelei inostrannykh yazykov. *[Psychological and pedagogical conditions for the training of foreign language teachers]* M. : INFRA – M, 2016. 288 s.

4. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. *[Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]*M., 2002. C.237-238

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111-42

Сергеева Юлия Михайловна,

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются монологические высказывания героини современной англоязычной женской прозы, содержащие пейоративные оценочные компоненты. Вектор оценочности обусловлен как психическими особенностями индивида, так и социальными условиями его жизнедеятельности, в частности, стереотипами формирования идеала в зависимости от принадлежности к определенному полу.

Ключевые слова: гендер, пейоративная оценка, эстетический стереотип, социум.

Взаимодействие индивида с окружающим миром приводит к формированию системы оценок, т.е. системы отношений субъекта к познаваемому объекту, требующей выражения вербальными средствами. На всех этапах своего развития человечество вводило в свою жизнь некую социально детерминированную систему ценностей, которая отражала отношение социума к добру и злу, определяя этим правила поведения и жизни индивидуума в обществе. Стремясь «измерить» свое соответствие общей системе ценностей, человек формирует некое оценочное суждение – собственное мнение о ценности, которое и дает представление о соотношении персонального действия или состояния общепринятым нормам.

Очевидно, что «ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл» [2, с. 16], и среди прочего стоит выделить *личность* говорящего – его телесное и духовное Я, которое нередко является предметом интенсивной аксиологической деятельности индивида.

Из комплекса дискуссионных вопросов, связанных с аксиологической деятельностью индивида, в качестве объекта исследования мы выбрали эмоционально-оценочную языковую информацию, продуцируемую героем литературно-художественного произведения в процессе самопрезентации. Интеллектуальная оценка собственного Я, пропущенная сквозь призму человеческой психики, предстает в качестве одобрения или неодобрения, принятия или непринятия, восхищения или недовольства – в общем и целом, весьма широкого спектра эмоциональных состояний индивида. Самооценка есть неотъемлемый элемент самопрезентации, под которой понимается процесс представления человеком собственного образа в социальном мире. Для успешной самопрезентации индивиду нужно сформировать высокую самооценку, соответствующую идеалу себя, сформированному в своем сознании, либо соответствующую ожиданиям и предпочтениям окружающих.

Оценочное суждение о себе как личности возникает в результате сравнительного анализа себя с неким *стереотипом*, комплексом общепринятых норм, где норма всегда условная величина, отражающая социально приемлемые реалии. Стереотип функционирует как некая сложившаяся величина,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

пригодная для операций сравнения относительно нормы, и управляющая как социальным, так и индивидуальным поведением людей. Отмечаются такие свойства стереотипов, как упрощенность, схематичность, статичность, гипертрофированность (тенденциозность), детерминированность культурой, поляризованность оценки, интенсивность ее эмоционального проявления, способность регулировать поведение социальной группы. Современное общество продуцирует большое количество разнообразных стереотипов, которые влияют на мировоззрение и поведение индивида, и нередко способствуют неверному восприятию действительности. Стереотипы могут быть навязаны общественным мнением или сформированы на основе собственных наблюдений, однако и те и другие мешают индивиду формировать объективную систему оценок, самостоятельно выбирать вектор оценочности для себя и своей жизнедеятельности.

Гендерные стереотипы со временем изменяются ввиду ряда факторов, и одним из следствий данных трансформаций являются соответствующие изменения в выборе лингвистических средств, с помощью которых происходят создание и презентация образов представителей различных гендеров в современном обществе. Вышеописанное явление находит отражение во всех жанрах современной массовой культуры, в частности в художественном дискурсе, анализируя содержание которого можно сделать выводы об актуальных гендерных стереотипах маскулинности и фемининности.

Важно отметить, что в художественном дискурсе оценка часто носит ярко выраженный субъективный характер, что усиливается принадлежностью монологического дискурса сфере интраперсональной коммуникации. Языковая личность раскрывается легче всего и чаще всего именно *во внутренней речи*, потому что человек бывает наиболее откровенен наедине с собой.

Героиня современной женской прозы сплошь и рядом демонстрирует неспособность отличать стереотипы от действительного представления о предмете, в данном случае о себе самой. В ее сознании запечатлен некий визуальный и поведенческий паттерн, основой которого является представление общества (массовой культуры) об идеальной женщине, о воплощенной фемининости. Поскольку соответствовать такому «высокому идеалу» практически невозможно, героиня оценивает себя преимущественно в негативном ключе, используя пейоративные оценочные номинации, т.е. лингвистические средства, с помощью которых создается пейоративная оценка. Пейоративная оценка – это инструмент, позволяющий наделить определенное высказывание отрицательной семантикой. Она является частью эмотивной лексики, т.е. отражает переживания человека, чувства осуждения, нелюбви, ненависти, презрения, отчуждения, порицания и т.д. субъекта оценки по отношению к объекту оценки.

Объектом оценки являются такие компоненты самопрезентации как внешний вид, личная жизнь, социальный статус, финансовое положение, карьера, взаимоотношения с семьей, друзьями и коллегами. Во многих проанализированных примерах самооценка героини тесно связана с ее восприятием своей внешности, того, как она выглядит в данный момент. Как правило, героиня критично отзывается о своем внешнем виде, даже не отваживается смотреть на себя в зеркало в страхе от того, что она там увидит.

…For I no longer bothered to look at my reflection in shop windows as I passed, let alone cringe in front of a full-length dressing room mirror with strong overhead lights, and if I did I would not recognize what I saw. Who was that dreary woman walking up the steps of the tube with lines around her eyes, jeans, boots, leather

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

jacket, chapped hands, a ruined neck? That middle-aged person you see hesitating at the traffic lights, trying to cross at Oxford Circus, with her dyed hair and untended roots? [3]

Этот фрагмент внутреннего монолога героини демонстрирует ее подавленное эмоциональное состояние по поводу несоответствия ее внешнего вида общепринятому идеалу подтянутой, моложавой, ухоженной женщины. Автор вводит описание внешности героини с помощью риторического вопроса с подлежащим в третьем лице, который подчеркивает попытку героини дистанцироваться от той, кем она стала. Впечатление отвращения к собственному состоянию усиливается с помощью употребления экспрессивного прилагательного *dreary,* выражающего эксплицитную пейоративную оценку.

Приведенный ниже набор стереотипов представляет собой общие суждения, содержащие не референтно употребленные номинации, которые подчеркивают вневременной характер описываемой ситуации. Героиня же проецирует на себя эти пропозиции и использует лексемы с пейоративной коннотацией для описания реальности:

Ухоженные красивые руки – своеобразная «визитная карточка» человека (*chapped hands*).

Гладкая кожа, отсутствие морщин – признак юности и красоты *(with lines around her eyes, a ruined neck).*

Ухоженные волосы – это залог успеха каждой женщины (*dyed hair and untended roots)*

Женщина должна хорошо выглядеть, несмотря на возраст (That middle-aged person).

Стройная фигура – это всегда красиво. Одежда красит человека. Нужно ходить на каблуках, чтобы сохранять красивую осанку. *(jeans, boots, leather jacket).*

С точки зрения вектора оценочности интересно употребление гендерно не маркированной и эмотивно нейтральной лексемы *person* в сочетании с лексемами, обозначающими гендерно не маркированные, универсальные предметы одежды: такой контекст создает образ человека неопределенного пола, разительно отличающийся от стереотипа элегантной женщины. Но даже семантически нейтральные слова могут приобрести отрицательный характер, если они будут включены в контекст пейоративно маркированной фразы или предложения, и могут даже стать логическим центром всего высказывания.

Следует подчеркнуть, что эксплицитно объектом оценки в этом отрывке является внешность героини, однако имплицитно таким образом оценивается ее душевное и эмоциональное состояние, которое и является причиной неухоженного внешнего вида. Перлокутивный эффект такого речевого акта оценки – это эмоциональная реакция говорящего на сказанное, изменение собственного эмоционального состояния.

Поляризованность оценки является значимой характеристикой гендерных эстетических стереотипов. Например, в следующем отрывке художественного произведения мы наблюдаем противопоставление пейоративно маркированных лексем *conventional* и *plain* прилагательным с высокой степенью мелиоративной оценки – *beautiful, graceful***,** *gorgeous*. Героиня судит о себе не по тому, что думают о ней другие, но следует лишь собственным внутренним убеждениям и вербально демонстрирует явно заниженную самооценку. По мнению героини, ее внешность заурядна, она неброская, обычная девушка, ничем не выделяющаяся из толпы. Судя по самопрезентации, героиня – невысокая,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

темноволосая, нескладная, т.е. полная противоположность эстетическому идеалу массовой культуры – высокой стройной блондинке.

По мнению отца, она имеет «эльфийские» черты лица, но отнюдь не отличается «эльфийской красотой», и это значит, что ее внешность не соответствует стереотипным представлением о неземной красоте этих вымышленных существ. Поэтому комплименты друга воспринимаются лишь как повод затащить ее в постель.

There's no point me trying to look conventional. I am small, dark-haired and, according to my dad, have the face of an elf. That's not as in "elfin beauty". I am not plain, but I don't think anyone is ever going to call me beautiful. I don't have that graceful thing going on. Patrick calls me gorgeous when he wants to get his leg over, but he's fairly transparent like that [4].

Во многих случаях оценка является сравнительной, а не абсолютной. Героиня сравнивает себя, свою внешность и положение с какой-либо знаменитостью, используя прецедентное имя. Так, в произведении Джози Сильвер главная героиня в качестве эталона красоты выбирает такого идола поп культуры, как Элизабет Тейлор. В свое время Тейлор считали совершенством, звезде пытались подражать тысячи женщин, которые прилагали неимоверные усилия и даже обращались к пластическим хирургам, чтобы приблизиться к своему идеалу.

Героиня признает, что она не столь эффектно выглядит не только по сравнению со звездой, но и по сравнению со своей бабушкой-парижанкой. Одним из стереотипов массовой культуры является представление о француженках в целом, и о парижанках, в частности, как о женщинах, обладающих врожденным шармом, естественной, непринужденной красотой и чувством стиля. Многие женщины хотели бы усвоить заветный «французский стиль» (что бы это не означало) и идентифицировать себя с столичными жительницами.

I don't look very much like Elizabeth Tailor. I have my French maternal grandmother to thank for my dark hair and blue eyes; she was quite a celebrated ballerina in her twenties… But I've always thought of myself as more of a failed Parisian; I have inherited my grandmother's form but not her grace, and her neat brunette chignon has become a permanently electrocuted mass of curls in my hands [5].

Пейоративность самооценки показана в данном фрагменте текста различными способами. Во-первых, посредством введения в текст отрицательных конструкций с приглагольной частицей *not*: *I don't look very much like Elizabeth Tailor. I have inherited my grandmother's form but not her grace, …*

Во-вторых, героиня использует эмотивные лексические единицы с ярко выраженным пейоративным оценочным компонентом: *a failed Parisian; a permanently electrocuted mass of curls.* В первом словосочетании используется отсылка к прецедентному феномену – топониму *Paris;* во втором примере создается яркая метафора, противопоставляющая эффектную и стильную прическу бабушки (*her neat brunette chignon*) вздыбленным, химически завитым волосам героини.

Таким образом, пейоративное оценочное высказывание отражает негативное отношение индивида к предмету суждения. Пейоративная оценка имеет большое количество средств, способных выражать и усиливать ее присутствие. Оценочные конструкции являются ярким стилистическим приемом,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

который можно функционально использовать в литературном произведении, поскольку именно такие эпизоды являются эмоционально насыщенными и эстетически привлекательными для читателей.

Важно отметить, что оценочно маркированные лексемы имеют высокий прагматический потенциал: они оказывают воздействие на эмоциональную сферу самого говорящего, не только вызывая эмоциональную реакцию, но и побуждая индивида к определенным действиям [1]. В наших примерах эмоциональная реакция героини на собственное Я – телесное и духовное отражает полный спектр негативных эмоций, вызванных несоответствием реальности эстетическим стереотипам массовой культуры. Однако в настоящее время образ женщины формируется не только на основе стереотипов, но и с помощью различного рода мотивирующих языковых единиц, являющихся следствием влияния различных движений, например, феминизма и бодипозитива.

Список источников

1. Анипкина Л. Н. Оценочные высказывания в прагматическом аспекте // Филологические науки. 2000. №2. С. 58-66.

2. Матвеев П. Е. Моральные ценности. Монография. Владимир: Издательство: Владимирский государственный университет, 2004. 190 с.

3. Grant L. The clothes on their backs. N.Y.: Scribner, 2008. 293 p. URL: https://celz.ru/linda-grant/349804-the_clothes_on_their_backs.html.

4. Moyes J. Me before You. Penguin Books, UK. 2012. 528 p. URL: https://royallib.com/read/Moyes_Jojo/me_before_you.html#0.

5. Silver J. One Day in December. Ballantine Books, US. 2018. 416 p. URL: https://studynovels.com/Book/BookDetails?bid=2170.

SELF-PRESENTATION AS REFLECTION OF GENDER STEREOTYPES IN POPULAR CULTURE

Sergeeva Yuliya Mihajlovna

Moscow State Pedagogical University, Russia

Abstract: The study focuses on the utterances containing pejorative assessment within the monologue discourse of the heroine of modern English-language women's prose. Lingual markers of pejorative evaluation are determined by human individual characteristics and by social conditions of a person’s life, in particular, by the stereotypes of a certain gender.

Key words: gender, pejorative assessment, connotation, esthetic stereotype, speech community.

References:

1. Anipkina L. N. Otsenochnye vyskazyvaniia v pragmaticheskom aspekte [*Pragmatic aspect of evaluative utterances*] // Filologicheskie nauki. 2000. №2. S. 58-66.

2. Matveev P. E. Moral'nye tsennosti [*Moral values*]. Monografiia. Vladimir: Izdatel'stvo: Vladimirskii gosudarstvennyi universitet, 2004. 190 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Grant L. The clothes on their backs. N.Y.: Scribner, 2008. 293 p. URL: https://celz.ru/linda-grant/349804-the_clothes_on_their_backs.html.

4. Moyes J. Me before You. Penguin Books, UK. 2012. 528 p. URL: https://royallib.com/read/Moyes_Jojo/me_before_you.html#0.

5. Silver J. One Day in December. Ballantine Books, US. 2018. 416 p. URL: https://studynovels.com/Book/BookDetails?bid=2170.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-23

Сергиенко Наталья Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ПРАГМАТИКА СРЕДСТВ НЕЧЁТКОЙ НОМИНАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена средствам нечёткой номинации и особенностям их прагматических функций. В работе проводится анализ лингвистических исследований, в которых рассматриваются единицы нечёткого именования. На основе анализа вычленяются и систематизируются прагматические факторы, которые влияют на использование средств нечёткой номинации.

Ключевые слова: нечёткая номинация, хеджинг, аппроксимация, референт, прагматические факторы.

Процесс номинации сопровождает человека на протяжении всей его жизни, следовательно, всё, что связано с номинацией имеет для индивида чрезвычайную важность. В современном языкознании прослеживается повышенный интерес к номинации, а конкретно к языковым новообразованиям, процессам формирования языковых единиц и новых смыслов, что, несомненно, делает данное исследование актуальным.

Существует несколько классификаций номинации в зависимости от их способа образования, функций, форм, структуры и т.д. Традиционно, в рамках функционально-генетического аспекта, в лингвистике рассматривают первичную номинацию и вторичную номинацию [3, 6]. В функциональном аспекте выделяется экзистенциальная, идентифицирующая и предикативная номинация [1]. С точки зрения субъективности / объективности именования выделяют естественную номинацию и искусственную [2]. По характеру ясности, идентифицируемости и определенности соотнесения языкового знака с объектом действительности выделяют чёткую и нечёткую номинацию [13].

В этой работе для нас важно отличие чёткой номинации от нечёткой.

Чёткая номинация является идентифицирующей, она позволяет выделить определенные, точные характеристики, качества, свойства предмета, что выделяет этот предмет в ряду других, даже похожих на него предметов. Что касается нечёткой номинации, данный тип номинации характеризуется уклонением от / невозможностью использования чёткой номинации и обращением к поиску средств, опосредованно соотносящихся с референтом.

В данной статье мы сосредоточим наше внимание на нечёткой номинации, в частности на прагматических особенностях приблизительного именования. Цель работы: вычленить, рассмотреть и систематизировать прагматические факторы, влияющие на использование средств нечёткой номинации. Для этого проведем анализ работ в области лингвистики, посвященных вопросам нечёткого именования.

В лингвистической науке начало изучения нечёткой номинации связано с именем американского учёного Дж. Лакоффа и его работой *‘Hedges: A study in meaning and the logic of fuzzy concepts’*, в которой он впервые ввёл термины *hedging* и *hedge,* под которыми он понимал слова, выражения, имплицитно подразумевающие неясность, нечёткость [11]. В англистике данные термины широко использовались и используются, однако, на сегодняшний момент, когда речь идёт о нечёткой

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

номинации в целом, о разных языковых единицах, репрезентирующих неясность и нечёткость, чаще используется термин *vague language*, который был введен Дж. Ченнел [9].

В русской лингвистике используются такие термины как нечёткая номинация, хеджинг, аппроксимация по отношению к языковым единицам, которые демонстрируют некоторую «размытость», нечёткость значения.

В данной работе мы будем придерживаться термина нечёткая номинация, так как считаем, что хеджи и аппроксиматоры являются единицами нечёткой номинации, следовательно, хеджинг и аппроксимация являются составляющими нечёткой номинации.

Под нечёткой номинацией мы понимаем процесс именования референта со смещением акцента в семантике языковой единицы под влиянием различных прагматических факторов. Единицей нечёткой номинации является, как правило, несамостоятельная языковая единица, которая соотносится с тем же денотатом, что и соответствующая единица чёткой номинации и которая используется в определённом контексте как допустимое / устоявшееся средство именования референта. К единицам нечёткой номинации в английском языке относят генерализаторы (*stuff like that, and everything, that sort of thing, something like that, etc*), аппроксиматоры (*about, around, a couple of, loads of, bags of, sort of, kind of etc*), хеджи (*in a way, sort of, kind of, a bit, etc*), филлеры (*er, em, um, like*), маркеры-заместители (*this/that/ some woman, thing, man; thingummybob*, *thingybob etc*).

Большинство исследователей, изучающих нечёткую номинацию, сходятся во мнении, что основными прагматическими факторами, влияющими на использование единиц нечёткой номинации, являются следующие:

- нечёткость, неточность, отсутствие знания об объекте и его имени;

- сомнения в правильности именования объекта;

- неуверенность в собственном выборе: слов, коммуникативной тактики, темы для разговора;

- неудовлетворённость существующим именованием объекта;

- стилистическое несоответствие языковой единицы типу дискурса [1, 3, 4, 5].

Однако, в последнее время в англистике всё больше пишут о важности использования единиц нечёткой номинации в качестве средств выстраивания и реализации стратегии вежливости, инструмента создания особенных межличностных или групповых связей [12].

Впервые упоминание о связи вежливости с использованием хеджей находим у Брауна и Левинсона, которые пишут о том, что для успешного построения диалога нужно стремиться избегать прямолинейных высказываний (то есть в коммуникации должно быть меньше чёткости, ясности, прямоты) и стараться больше использовать средства нечёткой номинации, поскольку в определённых социокультурных контекстах прямое, чёткое именование может звучать грубо, обидно, невежливо [8]. И действительно, для того, чтобы выстроить гармоничное, благоприятное для всех общение необходимо высказываться некатегорично. Для этого следует использовать такие средства, которые способны вуалировать, снимать напряжённость, уклоняться от прямого именования вещей. И к таким средствам, конечно, относятся и средства нечёткой номинации.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Ряд учёных утверждают, что использование языковых средств нечёткой номинации способно, с одной стороны, создать особую атмосферу взаимопонимания, единения между индивидуумами, или членами определённой группы; а с другой, выстроить некую границу, «стену», которая будет, как бы, разделять «своих» и «чужих», не позволяя «чужим» понять всего, о чём разговаривают между собой члены сообщества – «свои», используя неточные, нечёткие, неопределённые выражения [7]. Так, применение таких единиц как *whatshername, whatsit, thingy, thingummy* в определенных контекстах в английском языке может способствовать как единению, так и разъединению коммуникантов, если они не обладают общим фоном знаний.

С этой прагматической функцией связана и другая: использование средств нечёткой номинации при намеренном умалчивании, недосказанности, недоговаривании информации в зависимости от целей коммуникации. В данном случае это может быть и нежелание кого-то обидеть, травмировать, и возможность поставить себя не в лучшее положение, и намёк на нечто такое, о чём невозможно говорить вслух открыто и свободно, как это случается в политическом дискурсе.

Наши собственные наблюдения позволяют утверждать, что средства нечёткой номинации активно используются в качестве эвфемистических замен, так как семантика этих языковых единиц делает возможным соотнесение с большим количеством денотатов / референтов. Данное замечание относится в основном к маркерам-заместителям, так как они характеризуются многослойностью значения и многофункциональностью, они способны вуалировать референт или тему в целом, помогать уклоняться табуированных вопросов, способствовать экономии языковых средств [5].

Кроме того, ряд средств нечёткой номинации, в особенности филлеры, которые многие лингвисты относят к словам-«паразитам», являются индикаторами незаконченности высказывания и служат сигналом для адресата, что высказывание адресанта ещё не закончено, что он подбирает нужные слова, чтобы высказать то, что ему необходимо. То есть данные единицы являются важными компонентами акта коммуникации [10].

Необходимо заметить, что средства нечёткой номинации используются не только в неформальных ситуациях, в диалогической речи. Как показывают исследования, вариативность дискурсов, в которых используются данные единицы, разнообразна, это и образовательный, и медицинский, и экономический, и политический виды дискурсов, которые характеризуются полуформальностью, или, реже, формальностью, языковых единиц.

Таким образом, подводя итоги анализа прагматических факторов, влияющих на использование средств нечёткой номинации, можно утверждать, что использование данных языковых средств не является случайным, необдуманным, бессмысленным, а, напротив, демонстрирует определённую тактику коммуникантов, указывает на выбранные стратегии выстраивания общения и достижения цели коммуникации. И функционал средств нечёткой номинации является чрезвычайно широким, и, как показал анализ, указание на неясность чего-либо – является лишь одной из многих функций, характерной для исследуемых единиц.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Номинация и текст. Языковая номинация (Виды наименований). Москва: Наука, 1977. С. 304-357.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Комлев Н. Г. Ономасиология как учение о языковом обозначении неязыковой действительности // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. М.: Московский университет, 1968. С. 80-89.

3. Кубрякова Е. С. О номинативном компоненте речевой деятельности. // Вопросы языкознания, 1984. № 4. С. 13-23.

4. Семкина А. В. Системные и актуализационные показатели категории аппроксимативности. // Язык: Мультидисциплинарность научного знания. Барнаул, 2009. С. 146-150.

5. Сергиенко Н. В. Лексико-грамматические средства нечёткой номинации в роли эвфемистических замен. // Мир науки, культуры, образования. №3 (76), 2019. С.530-533.

6. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. Виды наименований. М.: Наука, 2007. С. 129-221.

7. Ball C., Ariel M. Or something etc. // Penn Review of Linguistics, 1978. № 3(1). Pp. 35-45.

8. Brown P., Levinson S. Politeness: Some universals in language use. Cambridge University Press. 1987. 345 p.

9. Channell, Joanna. Vague Language. Oxford University Press, 1994. 248 p.

10. García-Amaya, Lorenzo. Why do we, like, hesitate when we, um, speak? / TEDEd. URL: https://ed.ted.com/lessons/why-do-we-like-hesitate-when-we-um-speak-lorenzo-garcia-amaya.

11. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts // Papers from the 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, 1972. Pp. 183-228.

12. McGee P. Vague language as a means of avoiding controversy // Training, Language and Culture, 2018. Vol. 2 (2). Pp. 40-54.

13. Podlesskaya Vera I. Parameters for typological variation of placeholders // Typological Studies in language, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 2010. Vol. 93. Pp. 11-32.

PRAGMATICS OF VAGUE LANGUAGE

Sergienko Natalia Victorovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The article is devoted to the means of vague language and the peculiarities of their pragmatic functions. The paper analyzes linguistic studies that deal with language units representing vague language. The author reviews and systematizes all the possible pragmatic factors that make the speaker use vague language.

Key words: vague language, hedging, approximation, reference, pragmatic factors.

References:

1. Arutiunova N. D. Nominatsiia i tekst. Iazykovaia nominatsiia (Vidy naimenovanii). Moskva: Nauka, 1977. S. 304-357.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Komlev N. G. Onomasiologiia kak uchenie o iazykovom oboznachenii neiazykovoi deistvitel'nosti // Voprosy lingvistiki i metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov. M.: Moskovskii universitet, 1968. S. 80-89.

3. Kubriakova E. S. O nominativnom komponente rechevoi deiatel'nosti. // Voprosy iazykoznaniia, 1984. № 4. S. 13-23.

4. Semkina A. V. Sistemnye i aktualizatsionnye pokazateli kategorii approksimativnosti. // Iazyk: Mul'tidistsiplinarnost' nauchnogo znaniia. Barnaul, 2009. S. 146-150.

5. Sergienko N. V. Leksiko-grammaticheskie sredstva nechetkoi nominatsii v roli evfemisticheskikh zamen. // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. №3 (76), 2019. S.530-533.

6. Teliia V. N. Vtorichnaia nominatsiia i ee vidy // Iazykovaia nominatsiia. Vidy naimenovanii. M.: Nauka, 2007. S. 129-221.

7. Ball C., Ariel M. Or something etc. // Penn Review of Linguistics, 1978. № 3(1). Pr. 35-45.

8. Brown P., Levinson S. Politeness: Some universals in language use. Cambridge University Press. 1987. 345 p.

9. Channell, Joanna. Vague Language. Oxford University Press, 1994. 248 p.

10. García-Amaya, Lorenzo. Why do we, like, hesitate when we, um, speak? / TEDEd. URL: https://ed.ted.com/lessons/why-do-we-like-hesitate-when-we-um-speak-lorenzo-garcia-amaya.

11. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts // Papers from the 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, 1972. Pr. 183-228.

12. McGee P. Vague language as a means of avoiding controversy // Training, Language and Culture, 2018. Vol. 2 (2). Pr. 40-54.

13. Podlesskaya Vera I. Parameters for typological variation of placeholders // Typological Studies in language, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 2010. Vol. 93. Pr. 11-32.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81-23

Сёмкина Александра Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ В ПРОБЛЕМНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается прагматический аспект использования средств приблизительной номинации объектов и признаков в условиях невозможности обеспечения успешности вербальной коммуникации посредством употребления точных имен, анализируются возможные мотивы обращения субъекта к средствам приблизительности и намечаются дальнейшие шаги в практическом применении теории языковой аппроксимации.

Ключевые слова: аппроксимация, вербальная коммуникация, концептуальная картина мира, познание, приблизительность, языковая картина мира.

Речевое общение, или коммуникация, является неотъемлемой частью повседневной активности любого индивида. Это обусловлено необходимостью получения и передачи информации в вербализованном виде. Успешность коммуникации зависит от многих факторов, среди которых упоминаются не только структура и содержание этого общения, но и цели, принципы, механизмы и используемые языковые средства [2, с. 5].

Коммуникативное взаимодействие предполагает наличие соответствующих компетенций, высокий уровень которых и обеспечивает решение поставленных в конкретной ситуации задач. Коммуникативные компетенции формируются в процессе взаимодействия индивида с окружающим миром и социумом.

Познание окружающего мира человеком представляет собой сложный многоэтапный процесс, предполагающий чувственное и абстрактно-логическое отражение реальности. То, насколько адекватно мир отражается в сознании субъекта, зависит от общего состояния сенсорной системы, условий восприятия, прошлого опыта и мотивов субъекта. Неотъемлемым условием адекватности отражения является способность субъекта к совершению логических операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения.

Закономерным результатом отражательной деятельности человека является построение системы знаний о мире, его модели как глобального образа мира, определяющего мировоззрение субъекта.

В современной лингвистической науке принято различать концептуальную и языковую картины мира. Первая представляет собой систему представлений о мире, отражающих наиболее существенные для человека аспекты объектов и явлений действительности и характеризуется изменчивостью и подвижностью, что обусловлено изменением уровня и характера общенаучной парадигмы и условий существования социума [3, с. 23].

Языковая картина мира интерпретируется как система языковых средств (лексических и грамматических), объективирующих фрагменты концептуальной картины, что является основным условием коммуникации и взаимопонимания между людьми.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Каждая концептуальная система имеет собственную историю построения, что позволяет выделять индивидуальную концептуальную картину мира, детерминированную личностными и социокультурными факторами. Консервативность, относительная статичность языковой системы в сочетании с ее гибкостью и вариативностью являются условием продуктивного общения носителей разных концептуальных систем.

Язык представляет собой универсальную систему передачи информации в акте коммуникации, располагающую необходимым арсеналом средств для именования любых реальных либо воображаемых объектов и абстрактных сущностей. Лексическая система языка позволяет «называть вещи своими именами», что могло бы обеспечить однозначность коммуникации. Однако, нередкими являются случаи, когда коммуниканты испытывают затруднения, и для достижения взаимопонимания требуются особые средства. Одним из таких средств является аппроксимативная (приблизительная) номинация объектов и их признаков.

Языковая аппроксимация состоит в приблизительном именовании объектов и признаков, в основе которого лежит модификация точного имени объекта номинации с некоторой степенью приближенности к норме – от средней до высокой. Под нормой принято понимать закрепленное в точном имени стереотипное представление конкретного языкового коллектива об именуемом объекте.

Аксиоматичным является утверждение о том, языковая аппроксимация имеет антропоцентрическую природу в силу того, что объекты и явления окружающего мира, в котором все четко организовано, отражаясь в сознании индивида, актуализируются на этапе первичной номинации при помощи точного либо неточного (приблизительного) имени.

Системным средством приблизительного именования в английском языке является лексическая аппроксимация, состоящая в использовании слов со значением приблизительности в сочетании с точным именем объекта. Наиболее частотными в устной коммуникации являются аппроксиматоры kind of, sort of, almost, somewhat.

Следует отметить, что в письменной речи обращение к средствам приблизительности обычно сводится к аппроксимации количественных признаков, в силу того, что письменной речи не свойственна спонтанность, и время на формулирование мысли не является лимитированным, а значит субъект именования имеет возможность точно сформулировать свою мысль и назвать объект или признак принятым в конкретном языковом коллективе точным именем.

Возникает вопрос, каким образом использование неточности, нечеткости именования может стать залогом успешности коммуникации? Ответ на этот вопрос возможно получить, если рассматривать акт коммуникации как деятельность, регламентируемую определенными правилами и нормами, что и способствует её успешности. Сформулированные М. Я. Блохом правила речевого поведения (внятности и понятности речи, её вежливости и стилеуместности, краткости и логичности, а также ориентированности на слушающего) позволяют осознать необходимость кооперативного взаимодействия в процессе общения [1, с. 5].

Структуры с лексическими аппроксиматорами достаточно активно используются в силу их обширного комбинаторного потенциала (они сочетаются со словами практически любых лексико-грамматических классов) и простоты восприятия слушающим (читающим) этих структур, так как ядром именования выступает точное имя объекта или признака, то есть адресат речи способен классифицировать

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

получаемую информацию с поправкой на неполное соответствие имени стереотипному представлению об именуемом объекте или признаке. В общем, в этом и следует усматривать обращение с структурам нечеткой номинации как к средству достижения взаимопонимания в отдельных ситуациях. К таким ситуациям можно отнести во-первых, лингвистические факторы, такие как недостаточность/ограниченность языковых ресурсов коммуникантов, во-вторых, экстралингвистические факторы, а именно различия в возрасте коммуникантов, их положении в обществе, стиль общения и его эмоциональный фон.

В этой статье будут рассмотрены ситуации, в которых говорящий обращается к средствам приблизительности с целью избежать сбоя в коммуникации на этапе именования объектов и признаков. Основными мотивами здесь являются незнание субъектом именования точного имени, либо его нежелание использовать точное имя по какой-либо причине, что может быть проиллюстрировано следующими ситуациями.

(1) “Sorry.” Jez spoke quietly. “I don’t mean to push you. It’s just, well, with Dad dying and everything. It’s like I kind of want to replace him . . .”

Stevie froze.

“No, no, that’s the wrong word, sorry,” said Jez quickly. “That sounds spooky. But you know what I mean . . .” [4, с. 148]

В рассматриваемом контексте присутствуют средства заполнения пауз хезитации (it’s just, well, it's like), что продиктовано необходимостью общаться с собеседником на неловкую тему. Обращение к сочетанию с аппроксиматором kind of want to replace him свидетельствует о желании говорящего отстраниться от используемого точного имени to replace, которое в дальнейшем и рассматривается субъектом номинации как неверное, пугающее. Иного способа у говорящего нет, либо нет желания подбирать верные слова, что становится очевидным из дальнейшего отказа от точного именования. Общий фонд знаний собеседников позволяет считать обмен информацией состоявшимся.

В следующем контексте имя вполне соответствует положению вещей, но сама ситуация заставляет чувствовать себя неловко:

(2) “So you manage all this?”

Sam shook his head.

“Most of it. But Watton’s moved me from an organizational role to more hands-on stuff, which is great. I’m learning loads. He’s kind of taken me under his wing.” [4, с. 246]

В приведенном контексте говорящий, с одной стороны, подчеркивает свои шаги к достижению цели, с другой стороны, упоминая об участии в том процессе другого лица, не желает принижать собственную значимость. Сочетание с аппроксиматором kind of позволяет реализовать намерение говорящего, указывая на неполное соответствие выражения take under one’s wing со значением protect, take care описываемой рабочей ситуации.

Несколько иные мотивы обращения к средствам приблизительности прослеживаются в следующем примере:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

(3) Her voice was getting higher and higher, as if she'd been sucking helium out of a balloon. "Because I bought them half a size too small. I'm not sure why. I walked into Jimmy Choo and

tried on hundreds of pairs, and I got kind of shopped out, you know, and in an ecstasy of indecision, I bought them because they were the only ones left near my size and I thought I'd wear them in or something. How stupid am I?"

"You haven't worn them?" [4, c. 35]

В приведенном контексте девушка пытается объяснить необдуманный поступок, который её собеседнику кажется нелепым. Желая быть убедительной, и не подобрав нужных слов, она употребляет got kind of shopped out. Сочетание shop out не зафиксировано в словарях и употреблено, по всей видимости, по аналогии с wear out (got worn out). Говорящий дистанцируется от употреблённого имени при помощи введения маркёра приблизительности kind of . Вопросов от собеседника не последовало, что позволяет говорить об отсутствии сбоя в коммуникации в ситуации, когда лексических ресурсах говорящего недостаточно.

Подводя итог, необходимо отметить, что масштабы использования структур приблизительного именования как в устной, так и письменной речи практически любого регистра нельзя недооценивать. На сегодняшний день аппроксимативная номинация активно используется во всех сферах вербальной коммуникации. В этой связи важно отличать использование лексем kind of/sort of в качестве маркеров дискурса при заполнении пауз хезитации, которые зачастую засоряют речь современного человека, не несут смысловой нагрузки и затрудняют общение, от их использования в качестве маркёров приблизительности в сочетании с точными именами для решения многих проблем, возникающих в акте коммуникации. Эти проблемы принято связывать не с объективной действительностью, а с субъектом номинации, который в силу различных обстоятельств испытывает сложности в достижении взаимопонимания с адресатом речи. Незнание точного имени, неуверенность в точности суждения, нежелание быть прямолинейным при выражении оценочных суждений – это далеко не полный перечень проблемных ситуаций, из которых возможно достойно выйти, обратившись к средствам приблизительности.

Как представляется, существует необходимость в дальнейшем изучении структур приблизительного именования не только в рамках лингвистической науки, но и использовании полученных наблюдений в практике преподавания языков, как родного, так и иностранного, что сегодня незаслуженно остается в тени. Способность выходить из сложных коммуникативных ситуаций, следование правилам речевого поведения и возможность именовать любые объекты реального и воображаемого мира – это важнейшие задачи, которые могут быть решены при грамотном использовании средств приблизительности.

Список источников

1. Блох М. Я. Речевое поведение и коммуникативная ответственность // Взаимодействие направлений в современной лингвистике. Барнаул, 2005. С. 3-6.

2. Болдырев Н. Н. Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 5-14.

3. Трунова О. В. Структуры представления знания: языковая картина мира // Язык: мультидисциплинарность научного знания. Научный альманах, 2014. Вып. 5. С. 15-24.

4. Williams P. A Bad Bride's Tale. Hyperion. 2008. 352 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

THE USE OF APPROXIMATION IN A PROBLEM COMMUNICATION SITUATION

Semkina Alexandra Vladimirovna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Annotation. The article deals with the pragmatic aspect of using the means of approximate nomination under the conditions of the impossibility of ensuring the success of verbal communication through the use of exact names, analyzes the possible motives for the speaker to use the means of approximation, and outlines further steps in the practical application of the theory of linguistic approximation.

Key words: approximation, verbal communication, conceptual picture of the world, cognition, approximation, language picture of the world.

References:

1. Blokh M. Ia. Rechevoe povedenie i kommunikativnaia otvetstvennost' // Vzaimodeistvie napravlenii v sovremennoi lingvistike. Barnaul, 2005. S. 3-6.

2. Boldyrev N. N. Problemy verbal'noi kommunikatsii v kognitivnom kontekste // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2017. № 2. S. 5-14.

3. Trunova O. V. Struktury predstavleniia znaniia: iazykovaia kartina mira // Iazyk: mul'tidistsiplinarnost' nauchnogo znaniia. Nauchnyi al'manakh, 2014. Vyp. 5. S. 15-24.

4. Williams P. A Bad Bride’s Tale. Hyperion. 2008. 352 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’42

Смагулова Гульдархан Нургазиевна,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби Алматы, Республика Казахстан

РЕЧЕВЫЕ МАНЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ: КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация. В статье говорится об особенностях речевой культуры школьников, говорящих на казахском языке. На основе результатов анкетирования анализируются сложности, с которыми сталкиваются школьники при построении коммуникаци, непонимание ими переносного значения образных выражений. Устойчивые выражения в языке – ключ к национальному культурному коду. Постепенно уходит старшее поколение носителей языка, часто использующее в речи фразеологизмы. Автором высказываются мнения и предложения по углублению лингвистических знаний на занятиях языка и литературы в школах и вузах.

Ключевые слова: культурное наследие, духовное возрождение, фразеологизмы, школа, знание, национальная самобытность

Сегодня мы наблюдаем, как формируется поколение Z – молодежь и подростки, появившиеся на свет после 1995 года, которое отличается, с одной стороны, глубиной знаний и мышления, с другой стороны – косноязычием и бедностью речи. Для того, чтобы это поколение впитало в себя национальные культурные ценности, нужно, чтобы организации образования уделяли больше внимания освоению богатства национального языка. Привить школьникам понимание культурных ценностей и стремление развивать их дальше можно только с помощью языка. При этом современное состояние обучения языковому богатству родного языка в казахстанских школах оставляет желать лучшего.

Министерство культуры и спорта РК объявило 2021 год «Годом поддержки чтения книг детьми и юношеством Казахстана». Смогут ли читающие дети и подростки понять не только общее содержание книги, но и смысл образных устойчивых выражений, имеющих переносное значение, усвоить особенности их употребления и использовать их в своей речи?

Да, казахский язык очень богат образными выражениями, отражающими самобытность народа. Чтобы познать изобилие неиссякаемой лексической мощи казахского языка, пласты художественного мышления и масштабы ментального пространства его носителей, нужно обратиться к фразеологизмам этого языка. Устойчивость, живучесть насыщенных эмоциями образных выражений, сопровождающих народ на протяжении всей его истории, проявляется в их употреблении. Однако сохранившиеся на страницах художественной литературы фразеологизмы почти не встречаются в речи современного молодого поколения. Его язык сух и беден. А речь казахских тинейджеров вообще превращается в скудный набор сокращенных слов и выражений. Теряется выразительность речи целого поколения, стремящегося под воздействием ритма современной жизни выражать мысли быстро, коротко, обрывисто.

Визитной карточкой любой нации можно считать ее духовные ценности. Поддерживать интерес к чтению у детей и подростков нужно не только с помощью каких-то акций и мероприятий. Было бы хорошо, если бы современные дети читали казахские книги с таким же интересом, как они читают

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Раффити Фолд и Гарри Потера. Вся надежда на то, что современные казахские писатели предложат новые, раскрывающие широкое пространство их творческих горизонтов произведения с соответствующими духу времени идеями и сюжетом, охватывающие весь потенциал казахского языка, богатые образными выражениями.

С каждым днем проблема скудности речи молодых людей, вообще перестающих читать книги, не способных четко и полно выражать свои мысли, усугубляется. Школьные курсы казахского языка и литературы призваны помогать молодому поколению развивать речь, основы которой формируются в семье, познавать культурные ценности, стремиться к их обогащению [1].

Язык известных нам современных писателей не обладает тем высоким художественным слогом, который мы находим в произведениях наших классиков. Тем не менее употребление фразеологизмов отдельными поэтами, писателями и журналистами, вносящими свой вклад в развитие и совершенствование национального литературного языка, остается достаточно частотным. В национальной литературе много интересных, воспитывающих книг, пользующихся большим читательским спросом. Однако из-за уменьшения аудитории людей, читающих книги, современные фразеологизмы казахского языка, метафорические выражения с новым переносным значением, различные пословицы и поговорки, красноречиво отражающие художественность мышления, лежат сегодня невостребованным пластом в языковом фонде. Потому что уходит поколение носителей языка, способных адекватно их воспринимать, хранить в памяти и использовать в коммуникации.

Сильнейшее воздействие социальных сетей ограничивает использование многих замечательных казахских выражений. Тексты постов и комментариев в сетях пестрят орфографическими и стилистическими ошибками, часто имеют неполный, незавершенный, обрывистый характер.

Закономерно возникает вопрос: как поколению школьников, студентов, молодежи, не читающему книги, овладеть богатством родного языка? Поколению, в процессе коммуникации и обмена информацией использующему сокращенные фразы и постепенно забывающему, что такое художественная речь? Вместо фразеологизмов, пословиц и поговорок современной молодежи легче использовать жаргонные слова. Казахский народ всегда славился красноречием, образные выражения широко употреблялись и служили показателем убедительности, опыта и компетентности говорящего. Сегодня риторический дискурс, передававшийся из поколения в поколение сведен на нет. Попытаемся рассмотреть, насколько выразительна речь сегодняшних школьников.

Обратим внимание на результаты анкетирования, проведенного с целью узнать, как школьники понимают значение некоторых фразеологизмов. Анкетирование проводилось среди учеников средних общеобразовательных школ общественно-гуманитарного направления с казахским языком обучения в двух городах – Алматы и Уральск. Образцы фразеологизмов взяты из «Фразеологического словаря казахского языка» С. Кенесбаева [2].

Один из образцов – выражение бүйректен сирақ шығару (букв.: печень превратить в голень), которое означает «превратно, искажая смысл, судить, толковать, понимать что-либо». Из числа опрошенных девятиклассников только 24 % передали приблизительный смысл, 18 % отметили, что не знают значения фразеологизма, 46% привели неправильное толкование: призывать к чему-то плохому, болезнь почек, кровавая драка между людьми, плакать и др.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Фразеологизм әліптің артын бағу (букв.: ждать, что последует за алиф), означающий «выжидать удобный момент», 97 % опрошенных десятиклассников растолковали неверно: следить за кем-то, пасти кого-то, наблюдать, выступать против кого-то, идти за кем-то, заботиться о ком-то, следовать за кем-то, много читать, заниматься наукой, хорошо учиться и др.

Значение фразеологизма аза бойы қаза болу (досл.: дрожь пробегает по телу), означающего оцепенеть, 100 % опрошенных десятиклассников понимают неправильно. Среди ответов были такие интересные толкования, как потерять аппетит, стыдиться, уставать, удивляться, нести ответственность за кого-то, обижаться и др. Даже встречались случаи такого толкования данного фразеологизма, как рано умереть, умереть при каких-то обстоятельствах, гневаться. Это можно объяснить тем, что школьники воспринимают слово «қаза» (смерть), служащее опорным смысловым компонентом фразеологизма, в прямом смысле.

Фразеологизм табанынан таусылу (букв.: его ступне износиться), который на самом деле в казахском языке имеет значение сильно устать, измотаться, ученики 8-х классов, как выяснилось, ошибочно понимают, как допустить ошибку, прийти в негодность, оказаться в сложной жизненной ситуации, боль в ногах, изношенная подошва и т.п.

Фразеологическое значение выражения кіндік кесіп, кір жуған жер (букв.: земля, на которой родился и жил), казалось бы, лежит на поверхности – родина, место, где человек родился и вырос, родная среда. При этом восьмиклассники поняли его как роддом, чистое, стерильное место, перерезанная пуповина. Среди причин, по которым дети не могут в полном смысле понять и объяснить такое многосложное, разноаспектное понятие, как «Родина», можно назвать то, что на уроках языка и литературы недостаточно анализируются и отрабатываются тексты и материалы по соответствующей теме.

Министерством образования и науки РК в соотвествии с поручением Главы государства Касым-Жомарта Токаева, данном им на заседании Национального совета общественного доверия,

В рамках проекта был составлен список художественной литературы, в который вошли лучшие книги казахских классиков, лучшие произведения мировой литературы, переведенные на казахский язык, книги современных поэтов и писателей, а также научно-познавательная литература и некоторые учебники. Для современной общеобразовательной школы формирование читательского интереса и грамотности стало новым направлением работы. Сегодня коллективами школ проводятся конкретные мероприятия по реализации данного проекта.

Здесь особую значимость приобретает формирование грамотности чтения у школьников. Понимание текста художественного произведения, анализ и запоминание тропологических языковых особенностей является основным показателем читательской компетенции. Формирование навыков выразительной, образной, грамотной коммуникации происходит путем внедрения в словоупотребление такого богатства художественного языка литературного текста, как пословицы и поговорки, фразеологизмы, сравнения, метафоры и эпитеты. Таким образом формируется речевая компетенция.

По мнению футурологов, современное поколение «Z» будет самым умным, интеллектуально развитым. В целом, «самые престижные университеты мира при отборе претендентов на обучение в первую очередь учитывают их способность глубоко мыслить. А эта способность формируется только благодаря чтению книг» [3]. Надеемся, что носители нашего языка будут ценить его лексическое богатство, хранить его в памяти и возрождать, расширяя сферу применения.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Выдающийся казахский ученый и просветитель А. Байтурсынулы писал: «Долгом каждого гражданина является выражение всех мыслей и впечатлений не сухим языком, а красивой, приукрашенной, организованной речью» [4, с. 52].

Игнорирование членами общества норм литературного языка является проявлением равнодушия к своему национальному языку и духовной культуре своего народа. Язык нации – самый главный показатель аксиологической культуры. Посредством национального языка мы постигаем духовную культуру.

Мнение школьных учителей относительно места фразеологии в программе обучения казахскому языку в современном образовательном процессе не самое обнадеживающее. В учебной программе на изучение тем по фразеологии выделяется недостаточно часов. А обновленное содержание школьной программы больше предусматривает работу с текстами и разными стилями, нежели языковой и грамматический анализ. В текстах учебниках фразеологизмы встречаются редко. Это и является одним из факторов того, что словарный запас нынешних учеников казахских школ чаще бывает очень бедным, а представления о национальной культуре – недостаточными.

Современная парадигма образования должна предусматривать углубленное изучение казахского языка и литературы в средних и высших учебных заведениях. Искусство красноречия, позволяющее ощутить всю мощь национального языка, сегодня беспокоит только поэтов и писателей, журналистов и ученых-филологов. Бедность и сухость речи школьников в будущем может привести к коммуникативным неудачам, мешать общению с людьми, выбору профессии и др. Поэтому главной задачей молодого поколения является совершенствование речевого мастерства через чтение книг.

Список источников

1. Смағұлова Г. Мәдени мұраның тірегі –тіл (Опора культурного наследия – язык) // газ. Қазақ әдебиеті. 2004.
2. Кенесбаев І.Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. Алматы, «Ғылым». 1977. 712 с.
3. Оқуға құштарлықты оятады. URL: https://egemen.kz/article/254509-oqugha-qushtarlyqty-oyatady
4. Байтурсынулы А. Тіл – құрал. (Язык – орудие). Алматы, 2009. 348 с.

SPEECH MANNERS OF SCHOOLCHILDREN: COMMUNICATIVE FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNIT

Smagulova Guldarkhan Nurgazievna

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article talks about the features of the speech culture of schoolchildren who speak the Kazakh language. Based on the results of the survey, the difficulties faced by schoolchildren in the construction of communication, their lack of understanding of the figurative meaning of figurative expressions are analyzed. Set expressions in the language are the key to the national cultural code. The older generation of native speakers is gradually leaving, often using phraseological units in speech. The author expresses opinions and suggestions on deepening linguistic knowledge in the language and literature classes at schools and universities.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Keywords: cultural heritage, spiritual revival, phraseological units, school, knowledge, national identity

References:

1. Smaғұlova G. Mədeni mұranұң tiregi –til (Opora kul'turnogo nasledііa – iazyk) // gaz. Қazaқ ədebieti. 2004.

2. Kenesbaev I.Қazaқ tilinің frazeologiialyқ sөzdigi. Almaty, «Ғylym». 1977. 712 s.

3. Oқuға qұshtarlyқty oiatady. URL: https://egemen.kz/article/254509-oqugha-qushtarlyqty-oyatady

4. Baitursynuly A. Til – qұral. (Iazyk – orudie). Almaty, 2009. 348 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.133.1

Смирнова Вера Анатольевна,

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

ЭВОЛЮЦИЯ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА ПРИНЦЕССЫ В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СКАЗКАХ

Аннотация. В статье проводится анализ лингвокультурных особенностей образов принцесс в классических и в современных французских сказках. Делается вывод о деконструкции гендерных стереотипов и трансформации образа принцессы в соответствии с тенденциями развития современного общества.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, сказка, образ принцессы.

Детская литература является проводником детей во взрослую жизнь, питая их воображение фантастическими историями, открывая для них разные стороны жизни. Особое место в литературе для детей и подростков занимают сказки, которые выполняют функцию речевого воздействия на социум эпохи [1, с. 34]. Но сказки полны стереотипных персонажей, и хотя стереотипы иногда хороши, они являются одной из причин гендерного неравенства.

В этой связи особый интерес для исследования гендерных стереотипов представляет персонаж принцессы, который известен нам, прежде всего, по сказкам Шарля Перро. Актуальным представляется обращение к сравнительному анализу образов принцесс в классических волшебных литературных и современных французских сказках с целью выявления особенностей отражения ими гендерной картины мира, которая представляет собой определённую модель отношения к положению мужчины и женщины в семье и обществе [2].

Для достижения указанной цели был проведен анализ языковых средств гендерной стереотипизации образов принцесс в классических французских сказках, а также изучены характерные признаки, присущие образу принцессы в современных французских сказках.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: метод научного наблюдения, описательный метод, методы лингвокультурного описания и лингвистического анализа.

Материалом для анализа послужили сказки Шарля Перро «Золушка» (*Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*), «Ослиная шкура» (*Peau d'âne*) и «Спящая Красавица» (*La belle au bois dormant*), а также современная сказка Корин Пурто «Серебряная Снежинка: современная принцесса» (*Flocon d'Argent: princesse moderne*).

Известно, что герои сказок, мужские и женские персонажи, являются собирательными образами, которые слагаются из совокупности физических характеристик и личностных качеств: пол, возраст, внешний облик, черты характера и поведения, социальное положение. Персонажи сказок воплощают определённые стереотипы, в том числе и гендерные, которые достаточно консервативны и долговечны.

Так, персонаж принцессы, запечатленный в сказках Ш. Перро, отражает стереотипные представления аристократических слоев французского общества XVII века об идеальной девушке (женщине).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Рассмотрим основные характеристики образов главных героинь выбранных нами сказок – Ослиной Шкуры и Спящей Красавицы, которые являются принцессами по праву рождения, и Золушки, ставшей принцессой благодаря замужеству.

Анализ языкового материала показал, что всех перечисленных героинь отличает исключительная красота. Данный признак в контексте сказок чаще всего выражается прилагательным *belle* (красивая, прекрасная), в том числе в превосходной степени сравнения или с усилительной частицей *si,* например:

- *elle est belle; si belle personne; la plus belle princesse; la belle dame* [4];

- *la plus belle du monde; ma belle enfant; sa belle femme* [5];

- *si belle, plus belle* [6].

В описании красоты принцесс, вызывающей всеобщее восхищение, встречаются прилагательные *admirable, charmante* (восхитительная, очаровательная) и существительные семантического поля «красота»: *les appas, la beauté, la grâce, l'éclat, les perfections, la blancheur, la fraîcheur* (очарование, красота, грация, блеск, совершенство, белизна, свежесть) (здесь и далее перевод автора статьи. – В. С.).

Атрибутами идеальной внешности принцесс являются светлые волосы (*ses aimables cheveux blonds*), большие голубые глаза (*ses yeux bleus)*, тонкие аристократические черты лица (*ses traits fins*), белая кожа лица с нежным румянцем (*vermeille et blanche*) и алые губы (*ses lèvres comme du corail*), что полностью отвечает канонам красоты французской аристократии XVII века.

Идею неземной, божественной красоты принцесс Шарль Перро подчеркивает, вводя в текст сказок существительные *une Divinité, cette Nymphe admirable, un Ange* (божество, восхитительная нимфа, ангел) и прилагательное *divine* (божественная).

Принцессы очень молоды, в семье они являются либо младшей дочерью (Золушка), либо единственной (Ослиная Шкура, Спящая Красавица). В тексте сказки о Спящей Красавице встречается прямое указание на возраст девушки: *quinze ou seize ans* [5]. В двух других сказках о юном возрасте принцесс свидетельствуют словосочетания с прилагательным *jeune* (молодая): *une_jeune fille, cette jeune enfant* (Золушка), *sa jeune fraîcheur, jeune Princesse* (Ослиная Шкура).

Атрибутами внешней красоты принцесс являются грация, изящество и умение танцевать: *elle dansa avec tant de* grâce (Золушка), *grâce divine* (Ослиная шкура), *qu'elle aurait une grâce admirable* (Спящая красавица). В сказке «Золушка» автор сравнивает героиню с ланью, чтобы подчеркнуть ее грациозность: *elle s'enfuit aussi légèrement qu'aurait fait une biche* (она бежала так легко, как лань) [4].

Еще один отличительный признак внешней красоты принцесс–их миниатюрность: маленький размер ступни, как у Золушки, маленькая ручка и тонкие пальцы, как у героини сказки «Ослиная шкура»: *une petite main, le doigt bien mince.* У сказочной принцессы стройная фигура и тонкая талия: *sa taille enfin si menue et si fine, qu'avecque ses deux mains on eût pu l'embrasser* (ее талия, наконец, была такой тонкой и изящной, что ее можно было бы обхватить двумя руками) [7].

Утонченность героинь подчеркивается описанием принадлежащих им миниатюрных украшений, обуви, магических предметов и деталей окружающей обстановки. Средствами описания служат прилагательное *petit/petite* (маленький/маленькая), а также существительные с уменьшительным

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

суффиксом -*ette: baguette* (палочка), *chambrette* (комнатка), *cassette* (шкатулочка), *bague était trop petite* (колечко было очень маленьким), *ses petites pantoufles* (ее маленькие туфельки).

В сказках прослеживается мысль о том, что общество не воспринимает внешнюю красоту героинь, если у них нет богатых одежд и других дорогих атрибутов. В глазах окружающих девушки становятся прекрасными только в роскошных туалетах, их, наконец, признают настоящими принцессами. Красота, подчеркнутая богатством, говорит о высоком общественном положении: принадлежности к аристократии [3, с. 25].

Так, например, Золушка отправляется на бал в прекрасном позолоченном экипаже (*un beau carrosse tout doré*), ее прекрасный наряд, сшитый из золотой и серебряной ткани, украшен драгоценными камнями – *des habits de drap d'or et d'argent tout chamarrés de pierreries*. В «Спящей Красавице» принцесса покоится на ложе в золотом и серебряном шитье (*en broderie d'or et d'argent*). Героиня «Ослиной Шкуры» в сценах встреч с принцем надевает красивый блестящий серебряный корсет (*un beau corset d'argent brillant*), усыпанную изумрудами юбку в оборках и серебряных кружевах (*avec le jupon plein de falbalas, de dentelles d'argent, semé d'émeraudes*) [6].

Наконец, о необыкновенной красоте героинь говорит реакция окружающих. Так, например, при виде Золушки, приехавшей на бал, гости смолкают, перестают танцевать и замирают в восхищении: Il *se fit alors un grand silence; on cessa de danser <...> tant on était attentifs à contempler les grandes beautés de cette inconnue* [4]. В сказках «Спящая Красавица» и «Ослиная шкура» восторг окружающих передан словами и словосочетаниями trembler*, admirer, contempler, soupirer, ne pouvoir pas reprendre haleine, charmé, être embarrassé, être pensif***.**

Стереотипный образ принцессы предполагает не только исключительные внешние, но и личностные качества. Положительная героиня идеальна во всём. Анализ материала сказок показал, что одним из главных качеств принцессы сказок Ш. Перро является доброта. Лексическое поле «доброта» формируется, прежде всего, многократным употреблением прилагательного *bon* (*bonne)*, которое в зависимости от контекста может означать «хорошая», «добрая», «неиспорченная», например: *elle était bonne; les bonnes qualités de cette fille; elle leur pardonnait du bon coeur*.

В тексте сказки «Золушка» мы видим сочетание прилагательных *bonne* и *belle*, что подчеркивает неразрывную связь понятий красоты и доброты: *elle était aussi bonne que belle*; *elle était si belle et si bonne*. Наряду с прилагательным *bonne* используется и существительное *bonté* (доброта): *c'était une jeune fille d'une douceur et d'une bonté sans exemple.*

По сюжету сказок принцессам приходится преодолевать определенные трудности, проходить те или иные испытания, чтобы, в конце концов, получить вознаграждение за свои страдания – встречу с принцем и счастливое замужество. Испытанием для главных героинь становятся бедность, унижения, насмешки, одиночество и презрение окружающих. Но, несмотря на это, положительные героини остаются кроткими, терпеливыми, мягкими, незлопамятными, о чем свидетельствует пример из «Золушки»: *une jeune fille d'une douceur et d'une bonté sans exemple.*

Помимо доброго, кроткого нрава, принцесс из сказок Шарля Перро отличают трудолюбие и самоотверженность. Все, за что они берутся, у них получается безупречно.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

И все же, несмотря на свои замечательные качества, принцессы остаются пассивными в тени своего принца. Они ждут счастливого исхода сложившейся сложной жизненной ситуации. Эта пассивность женских персонажей отражает патриархальный характер отношений между мужчиной и женщиной, выражающийся в господстве мужчин и подчинении женщин, как в экономическом, так и социальном плане. Классические сказки, таким образом, передают образцы послушания женщин, их подчинения мужчинам, которые доминируют в обществе и в семье, обладают властью, активны и принимают решения.

Обратимся теперь к анализу гендерных образов принцесс в современных сказках. Как показало проведенное исследование, современные сказки, напротив, идут вразрез с этой патриархальной моделью. Остановимся на одной из самых известных современных французских сказок−«Серебряная Снежинка: современная принцесса», которая представляет собой иллюстрированное издание, опубликованное в 2003 году и рекомендованное для изучения в начальной школе Франции [8].

На первый взгляд сказка начинается с привычного зачина: *Il était une fois un roi et une reine*…(Жили-были король и королева…), однако автор намекает на разрыв с традицией классической сказки, уточняя в самом названии и в начале сказки, что речь идет о современных короле, королеве и принцессе (*un roi et une reine d'aujourd'hui; princesse moderne*).

Далее мы наблюдаем черты, характерные для историй о принцессах: король и королева, у которых не может быть детей, очень грустят и поэтому прибегают к помощи магии. Королева просит фею подарить ей дочь, внешний облик которой полностью соответствует стереотипному образу принцесс классических сказок: *une petite fille aux cheveux blonds comme les blés, aux yeux bleus comme le ciel, à la voix douce comme la brise sur les moissons* (с волосами цвета пшеницы, с небесно голубыми глазами, с голосом тихим, как ветерок в поле).

Однако, так происходит, что у королевской четы появляется дочь с очень необычной внешностью. У бесцветной принцессы белые глаза, белые волосы и голос не громче звука падающих на крышу снежинок: *une petite fille aux cheveux tout blancs, aux yeux tout blancs et dont la voix ne faisait pas plus de bruit que la neige qui se pose sur les toits.*

Автор сказки описывает реакцию подросшей принцессы на свой забавный цвет, включая в текст несобственно-прямую речь и внутренний монолог принцессы. При этом средствами выражения чувств, эмоций, мыслей героини выступают лексико-грамматические средства разговорно-фамильярного стиля речи, что делает образ принцессы близким современной детской читательской аудитории, например: *Que faire? Rappeler la bonne fée ? Ah, non, par exemple ! Elle avait fait assez de bêtises! Alors quoi?* (Что делать? Снова позвать добрую фею? Ну, уж нет! Она наделала достаточно глупостей! И что теперь?) [8].

Необычная принцесса быстро понимает, что ее облик далек от идеала красоты, а белый цвет очень непрактичный. Но в отличие от принцесс из классических сказок, Серебряная Снежинка не спасается бегством, не ждет, сложа руки, появления принца или феи, которые вернут ей яркие цвета.

Как отмечают исследователи, в современной детской французской литературе принцессы больше не ждут спасителя в лице прекрасного принца, а сами решают свои проблемы и устремляются навстречу приключениям. Замужество больше не является заветной мечтой юных героинь [3, с. 39]. Так и Серебряная Снежинка, будучи современной принцессой, находит современные средства преодоления

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

трудностей. В свой двенадцатый день рождения она включает компьютер, выходит в интернет и объявляет конкурс идей, пообещав пятьдесят миллионов тому, кто найдет способ придать цвет белой принцессе.

На следующий день, когда она пытается прочесть миллиарды полученных сообщений, происходит сбой компьютера, и экран гаснет. В этот момент принцесса испытывает такую бурю эмоций, что от удовольствия и волнения на ее щеках появляется румянец, от страха глаза становятся зелеными, а волосы от гнева становятся черными. Так, в сказке «Серебряная Снежинка: современная принцесса» на смену магической волшебной палочке приходят новые технологии.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы: образы принцесс в классических французских сказках отражают гендерные стереотипы, соответствующие традиционной картине мира, основу которой составляют представления о гендерном неравенстве, проявляющемся в доминирующей роли мужчины, подчиненном положении и пассивности женщины, счастье которой состоит в удачном замужестве, рождении и воспитании детей.

В ряде современных французских сказок принцессы предстают в новом свете: самостоятельные, активные, смелые и решительные. Их стиль поведения диктуется иными ценностными установками: быть свободной, независимой, хозяйкой своей жизни. Таким образом, наблюдается эволюция образа принцессы, которая происходит под влиянием современно-эгалитарного отношения к положению женщин и мужчин в обществе и семье.

Список источников

1. Викулова Л. Г. К проблеме культурной миграции французской литературной сказки XVII века: устное бытование – салонное развлечение // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-kulturnoy-migratsii-frantsuzskoy-literaturnoy-skazki-xvii-veka-ustnoe-bytovanie-salonnoe-razvlechenie.

2. Нечаева Н. А. Гендерная картина мира: к определению понятия и его структуры // Петербургская социология сегодня. 2019. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-kartina-mira-k-opredeleniyu-ponyatiya-i-ego-struktury.

3. Jude N. L'évolution du stéréotype princesse dans la littérature de jeunesse. Education. 2012. URL: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756020.

4. Perrault Ch. Cendrillon ou La petite pantoufle de verre (1697). URL: https://www.dlls.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid821553.pdf.

5. Perrault Ch. La Belle au bois dormant. URL: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k 6565429g/f11.item.texteImage.

6. Perrault Ch. Peau d'Âne (en prose). URL: https://fr.wikisource.org/wiki/%C5%92uvres_choisies_de_Charles_Perrault,_%C3%A9dition_1826/Contes_de_ma_m%C3%A8re_l%E2%80%99Oye/Peau-d%E2%80%99%C3%82ne_ (en_prose).

7. Perrault Ch. Peau d'Âne (en vers). URL: https://fr.wikisource.org/wiki/%C5%92uvres_choisies_de_Charles_Perrault,_%C3%A9dition_1826/Contes_de_ma_m%C3%A8re_l%E2%80%99Oye/Peau-d%E2%80%99% C3%82ne_ (en_vers).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

8. Pourtau C. Flocon d'argent: princesse moderne. Paris: Hatier, 2003. 32 p. URL: https://mespetitesrevuescom.files.wordpress.com/2020/03/flocon-dargent.pdf.

THE EVOLUTION OF THE PRINCESS STEREOTYPE IN MODERN FRENCH FAIRY TALES

Smirnova Vera Anatolievna

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract: The article focuses on the linguistic and cultural features of the images of princesses in classical and modern French fairy tales. The conclusion is made about the deconstruction of gender stereotypes and the transformation of the image of the princess in accordance with the development trends of modern society.

Key words: gender, gender stereotypes, fairy tale, image of a princess.

References:

1. Vikulova L. G. K probleme kul'turnoi migratsii frantsuzskoi literaturnoi skazki XVII veka: ustnoe bytovanie – salonnoe razvlechenie // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. 2012. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-kulturnoy-migratsii-frantsuzskoy-literaturnoy-skazki-xvii-veka-ustnoe-bytovanie-salonnoe-razvlechenie.

2. Nechaeva N. A. Gendernaia kartina mira: k opredeleniiu poniatiia i ego struktury // Peterburgskaia sotsiologiia segodnia. 2019. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-kartina-mira-k-opredeleniyu-ponyatiya-i-ego-struktury.

3. Jude N. L'évolution du stéréotype princesse dans la littérature de jeunesse. Education. 2012. URL: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756020.

4. Perrault Ch. Cendrillon ou La petite pantoufle de verre (1697). URL: https://www.dlls.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid821553.pdf.

5. Perrault Ch. La Belle au bois dormant. URL: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k 6565429g/f11.item.texteImage.

6. Perrault Ch. Peau d'Âne (en prose). URL: https://fr.wikisource.org/wiki/%C5%92uvres_choisies_de_Charles_Perrault,_%C3%A9dition_1826/Contes_de_ma_m%C3%A8re_l%E2%80%99Oye/Peau-d%E2%80%99%C3%82ne_ (en_prose).

7. Perrault Ch. Peau d'Âne (en vers). URL: https://fr.wikisource.org/wiki/%C5%92uvres_choisies_de_Charles_Perrault,_%C3%A9dition_1826/Contes_de_ma_m%C3%A8re_l%E2%80%99Oye/Peau-d%E2%80%99% C3%82ne_ (en_vers).

8. Pourtau C. Flocon d'argent: princesse moderne. Paris: Hatier, 2003. 32 p. URL: https://mespetitesrevuescom.files.wordpress.com/2020/03/flocon-dargent.pdf.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 37.026.6

Смоля Марина Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье анализируется специфика обучения монологическому и диалогическому высказыванию на иностранном языке. В качестве примера рассматриваются интерактивные формы работы, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку в школе и вузе и способствовать совершенствованию процесса овладения данным навыком посредством в том числе повышения мотивации к изучению иностранного языка. В качестве примера используется занятие по немецкому языку как иностранному.

Ключевые слова: монологическое высказывание, диалогическое высказывание, интерактивные формы работы, интерактивные формы работы.

В методической литературе большое внимание уделяется обучению говорению как виду устной речевой деятельности, что продиктовано, вероятно, многоаспектностью и сложностью данного явления. Так как традиционными формами устной речи являются монолог и диалог, то формирование умений монологического и диалогического говорения является необходимым условием для подготовки обучающихся к общению на иностранном языке. Результативность образовательного процесса зависит в данном случае во многом и от применения эффективных методик, позволяющих мотивировать обучающихся и подготовить их к реальной иноязычной коммуникации. В качестве таковых методик могут рассматриваться интерактивные формы обучения говорению.

Монологическая речь представляет собой связное, логически последовательное, более развернутое по сравнению с диалогом высказывание, содержащее более полную формулировку информации, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет по сравнению с диалогом более сложное строение, логическую завершенность, выражает неизвестную слушателям мысль одного человека. Монолог предполагает внутреннюю подготовку, более длительное по сравнению с диалогом предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном [6, с. 125]. Для монолога также важны иные средства, которые носят второстепенный характер, а именно неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно [1, с. 254].

Диалог представляет собой процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц, это менее развернутое высказывание, более простое по своему построению, рассчитан на немедленную реакцию слушателей, не предполагает длительного обдумывания высказывания, может также сопровождаться неречевыми средствами общения (жесты, мимика, интонация).

Диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом несмотря на их существенные различия. Монологическая речь может органически вплетаться в диалогическую, а монолог может приобретать свойства диалога. Общение может протекать в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного) [1, с. 257].

Диалог и монолог могут быть связаны между собой рядом промежуточных форм. В качестве одной из них может рассматриваться беседа, которая отличается от простого разговора более медленным темпом обмена репликами, большим их объемом, а также обдуманностью, произвольностью речи [7, с. 5].

Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. На начальном этапе обучения говорению формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно [5, с. 27].

Развитие способности осуществлять устное речевое общение в соответствии с реальными потребностями и интересами в разнообразных социально-детерминированных ситуациях представляет собой цель обучения говорению. Цели и условия общения, темы и содержание, характерные особенности участников говорения и т.д. составляют экстралингвистические факторы [2, с. 73], лежащие в основе речевых ситуаций, под которыми понимается «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» [4, с. 195].

На занятиях по иностранному языку речевая ситуация создается преподавателем в соответствии с определенной коммуникативной целью – задачей. При этом особую роль играет воображение обучающихся, так как задаваемые условия, как правило, являются вымышленными. Обучающиеся представляют себя в различных ролях и местах, решают воображаемые проблемы. Эти моделируемые речевые ситуации способствуют развитию умений говорения в том случае, если они актуальны для обучающихся, отражают реальные ситуации современности и их жизни; затрагивают темы, имеющие личностную значимость для обучающихся; поднимают проблемные вопросы дискуссионного характера; способствуют поднятию эмоционального фона.

Такой подход возможен в случае использования интерактивной модели обучения [3, с. 118], которая предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем, в ходе которого протекает обмен мнениями в виде диалога и/или беседы. При этом невозможно неучастие обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Соответственно, интерактивная деятельность на занятиях по иностранному языку предполагает организацию и развитие коммуникативных умений обучающихся (вербальная и невербальная коммуникации), взаимопонимание, взаимодействие, формирует навыки критического мышления, решения сложных проблем посредством анализа обстоятельств и информации, взвешивания разных точек зрения, принятия продуманных решений, участия в дискуссиях, общения с другими людьми. В таком процессе роль преподавателя заключается в направлении деятельности обучающихся на достижение целей занятия.

Итак, для повышения качества говорения как устной продуктивной формы речевой деятельности и количества ситуаций, мотивирующих к говорению, в процессе обучения успешно используются интерактивные формы обучения. В данной статье мы предлагаем обратить внимание также на использование интерактивных форм деления обучающихся на малые и большие группы и на пары, что

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

позволяет предварительно подготовить их к решению коммуникативной задачи, мотивировать их на анализ ситуации и информации, совместный поиск решения. Мы расцениваем данную фазу занятия как возможность повышения количества и качества говорения обучающихся в ходе диалога и беседы.

Предлагаемые нами интерактивные формы обучения и деления обучающихся на малые и большие группы и на пары способствуют повышению степени активности «обучающийся – обучающийся» в ходе занятия, так как все обучающиеся одинаково вовлекаются в работу, активно мыслят, делают свой выбор и принимают решения. Такие формы обучения могут быть использованы на разных этапах занятия: в начале урока, для презентации учебного материала, организации самостоятельной работы, в том числе и при делении обучающихся на группы и пары.

Приведем ряд примеров. Начало занятия – один из самых важных его этапов, на котором оценивается настроение обучающегося и его настрой на предстоящее занятие. На данном этапе предлагается выбрать заинтересовавшую карточку с цветом или изображением и прокомментировать ее, поясняя, каким образом и почему данная карточка отображает настроение.

Для определения темы и цели в начале занятия могут использоваться такие активные методы обучения как Brainstorming («Мозговой штурм»); «Мозаика» (собрать картину из ее фрагментов и определить тем самым тему урока); описание тематической картинки, составление по ней мини-диалогов или мини-ситуаций; «Иллюстрация» (просмотр короткого видео и формулирование темы и цели занятия); «Карусель» (обучающиеся образуют два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие/стоящие неподвижно участники процесса, во внешнем кольце – те участники, которые выполнив задание, меняются через определенный промежуток времени, например, делая шаг по кругу вперед по часовой стрелке. В качестве такого задания может быть использован, например, опрос по пройденной теме, либо заданы вопросы о том, чем занимались обучающиеся накануне занятия и т.д.).

Для презентации учебного материала и в том числе для деления на мини-группы могут быть активно использованы картинки с целью интенсификации процесса говорения. Например, в рамках темы «Путешествие» предполагается прочтение четырех текстов рекламного характера о возможностях активного и неактивного отдыха в отпуске/на каникулах. Работа над текстами предполагается в мини-группах. Перед прочтением текстов обучающимся предлагается описать фрагменты картинок разной формы, что приведет в итоге к делению группы на мини-группы, в которых будет протекать работа над текстами. Для этого преподавателю необходимо подготовить четыре картинки (по одной на каждый текст), тематически соответствующие содержанию текстов. Каждую картинку необходимо разрезать на фрагменты разной формы (круг, овал, треугольник, квадрат и пр.). Количество фрагментов зависит от численности группы. Например, если группа состоит из 12 человек, то четыре картинки будут разрезаны на три фрагмента каждая. Каждый обучающийся выбирает вслепую один фрагмент. Далее обучающиеся работают в парах, описывая друг другу то, что они видят на выбранном ими фрагменте общей картинки. При этом фрагменты картинок не показываются друг другу. Слушающий партнёр должен по описанию определить, насколько то, что он/она слышит, соответствует тому, что он/она видит на своем фрагменте. В случае, если фрагменты подходят, то пара обучающихся ищет остальных участников мини-группы таким же способом. После того, как из фрагментов картинок соберется четыре самостоятельных картинки, мини-группы получают плакат, например, формата А3, на котором они располагают и приклеивают фрагменты их картинок, определяют название их мини-группы и их девиз. Следующим шагом, ведущим непосредственно к прочтению текстов, может стать подборка ключевых слов/фраз, тематически подходящих к изображению на картинке. Например, к картинке с изображением берега моря могут подойти такие слова, как “die Entspannung, die Ruhe, frische Luft, schöne

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Atmosphäre, schwimmen" и т.д. Такие слова/словосочетания записываются обучающимися на плакат (для записи используются фломастеры или маркеры). Далее им предлагается в пленуме представить выбранные слова и объяснить свой выбор.

Теперь участники мини-групп могут приступать к прочтению текстов в соответствии с тем заданием, которое предусмотрено учебным пособием/учебником. Например, текст может быть прочитан по следующей методике. Каждый участник мини-группы – в нашем случае – это по три участника в четырех мини-группах – читает один и тот же абзац, но выполняет разные задания: первый – читает и формулирует вопросы к содержанию абзацу, второй – читает и кратко представляет информацию абзаца, третий – читает и выбирает ключевые слова, по которым может быть воссоздано содержание абзаца. Прочитав абзац, участники мини-группы обсуждают выполненные ими индивидуально задания. При чтении следующего абзаца они меняют свои роли и уже читают абзац с другой целью. И так до самого последнего абзаца в тексте. Таким образом, содержание текста будет проработано тщательно, более внимательно и подробно. Но в ходе такой работы сохраняется возможность говорения, что позволяет относить данную форму предтекстовой и текстовой работы к интерактивным.

Для тренировки новых слов по теме отдельного внимания заслуживает такая интерактивная форма как работа с карточками. Каждый обучающийся получает карточку, на которой написаны слова, предназначенные для отработки, на русском языке. Задача обучающихся заключается в том, чтобы написать данные слова на иностранном языке на обратной стороне карточки, при необходимости проверить себя по списку слов/словарю. Далее все обучающиеся выходят в центр аудитории и «гуляют» по ней (в немецком варианте данная форма работы носит название "Klassenspaziergang"), каждый раз общаясь с одним из партнеров, меняя его и общаясь со следующим партнером: собеседник, видя карточку со словами на русском языке, должен назвать все слова на иностранном языке. В этот момент у второго собеседника есть возможность проверить правильность названного ответа: они ведь написаны им на обратной стороне карточки и видны ему. Каждый раз меняясь карточками, собеседники меняют своего партнера, обрабатывая тем самым все слова. Затем каждый участник такой интерактивной формы работы может составить с имеющимися на карточке словами предложения/ ситуации и пр.

В заключении подчеркнем: интерактивные форы в обучении говорению могут заинтересовать обучающихся и мотивировать их к активной деятельности на занятиях по иностранному языку. Этому способствует деятельностно-ориентированный подход, лежащий в основе новых российских образовательных стандартов обучения иностранным языкам. Как для успешной межкультурной коммуникации, так и для формирования активной личности обучающегося, способной к саморазвитию, самообразованию и самодеятельности, недостаточно применения готовых знаний из учебных пособий. Важно, чтобы обучаемые могли самостоятельно формулировать проблему, анализировать пути ее решения, получать эффективный результат и оспаривать его правильность. Именно интерактивные формы обучения отвечают таким требованиям и могут способствовать эффективной реализации деятельностно-ориентированного подхода.

Список источников

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

2. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд–во Уральского ун–та, 2018. 104 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Левушкина М. В. Речевое общение как основа формирования профессиональной культуры будущего специалиста: в сфере профессиональной коммуникации: дис ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 295 с.

4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.

6. Мыльцева М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. Краснодар: Новация, 2018. С. 124–126.

7. Фролова Т. П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 23 с.

INTERACTIVE FORMS OF WORK AS A WAY OF LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE

Smolia Marina Sergeevna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article analyzes the distinguishing features of teaching a monologue and dialogue in a foreign language. We look upon interactive forms of work that can be used in the foreign language classes at school and university and that can help to improve the process of mastering this skill by increasing motivation to learn a foreign language among other things. We take a lesson of German as am example of a foreign language class.

Keywords: monologue, dialogue, interactive forms of work, interactive forms of work.

References:

1. Alekseeva M. M., Iashina V. I. Metodika razvitiia rechi i obucheniia rodnomu iazyku doshkol'nikov. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiia», 2000. 400 s.

2. Bredikhina I. A. Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoi deiatel'nosti. Ekaterinburg: Izd–vo Ural'skogo un–ta, 2018. 104 s.

3. Levushkina M. V. Rechevoe obshchenie kak osnova formirovaniia professional'noi kul'tury budushchego spetsialista: v sfere professional'noi kommunikatsii: dis ... kand. ped. nauk. Ul'ianovsk, 2005. 295 s.

4. Leont'ev A. A. Iazyk, rech', rechevaia deiatel'nost'. M.: Prosveshchenie, 1969. 214 s.

5. Metodika obucheniia inostrannym iazykam: traditsii i sovremennost' / pod red. A. A. Miroliubova. Obninsk: Titul, 2010. 464 s.

6. Myl'tseva M. V. Vidy monologicheskoi rechi i aspekty ee ponimaniia v sovremennoi pedagogicheskoi nauke // Obrazovanie: proshloe, nastoiashchee i budushchee: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. Krasnodar: Novatsiia, 2018. S. 124–126.

7. Frolova T. P. Formirovanie umenii inoiazychnoi dialogicheskoi rechevoi deiatel'nosti budushchikh iuristov: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2014. 23 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111-26

Суханова Ирина Григорьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИИ "ADMIRATION" В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Предметом изучения в статье являются особенности лексикализации эмоции *admiration* в английском языке. В результате анализа лексических средств, актуализирующих указанную эмоцию в языке, были выделены аффективы (междометия, эмоционально-оценочные прилагательные и наречия) и коннотативы (эмотивная лексика разных лексико-грамматических групп, в семантическую структуру которых входят семы: «*approval*», «*liking*», «*appreciation*», «*esteem*», «*respect*»). Контекстуальный анализ отобранных лексем на материале современного художественного текста, а также применение метода анализа семантических универсалий позволил определить, что эмоция *admiration* вербализуется в контексте при помощи таких элементарных конструкций как *I find somebody/something (very) good; My attitude to somebody/something is positive; My feelings when I see/hear somebody/something are (very) pleasant*. В подобных контекстах эмоция *admiration* лексикализуется в том числе и неэмотивной лексикой.

Ключевые слова: аффективы, коннотативы, лексема, лексикализация, семантические универсалии, эмоция.

Реагировать на мир эмоционально, описывать объекты мира, события, отношения дополнительными характеристиками — это естественная потребность человека-говорящего. Изучение способов вербализации эмоций при помощи лексических средств языка, анализ внутренней структуры именований эмоций показывает, как язык опредмечивает и лексикализует эмоции [2, с. 203]. Изучение и анализ этих явлений представляется интересным и актуальным. Целью данного исследования является рассмотрение процесса лексикализации эмоций на примере такой эмоции как *admiration (восхищение),* которая не является базовой или универсальной как *гнев, печаль, отвращение, счастье*, или *страх*, но несомненно присутствует в жизни человека, отражая отношение говорящего к красоте, мужеству, природе, творчеству и т.п. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть теоретические основы процесса лексикализации, изучить лексикографические данные и провести семантический анализ лексем, актуализирующих значение *admiration,* осуществить контекстуальный анализ отобранных лексических единиц на материале современного художественного текста. Для решения поставленных задач применяются методы сплошной и целенаправленной выборки, семантического и контекстуального анализа, метод анализа элементарных смыслов.

Значение слова, входящего в лексический состав языка, модифицируется контекстом и дискурсом. Постоянно изменяющаяся среда, необходимость принятия решения, переосмысление ситуации и т.п. задействуют весь опыт человека, в том числе и сенсорный. Реакция на стимул может отражаться в конкретной коммуникативной ситуации по-разному, в зависимости от контекста общения. Кроме того, способы репрезентации знаний, стоящих за той или иной эмоцией, также могут быть разными, наряду с авербальными средствами коммуникации привлекаются языковые средства разного порядка.

В основе процесса преобразования значения слова лежит два основных механизма: «позитивный выбор», когда поддерживается принятое значение, и «негативный выбор» или подавление альтернативных значений [3, с. 374]. Можно предположить, что в процессе вербализации

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

эмоциональных переживаний позитивный опыт закрепляется в сознании говорящего и проецируется на последующие упоминания этой лексемы в конкретном значении или по аналогии распространяется на схожие ситуации [4, с. 215; 6, с. 61]. Таким образом, положительные или отрицательные коннотации закрепляются в семантической структуре лексической единицы. Интуитивный перенос представления о предмете на слово, которое его репрезентирует в языке, доказывает их тесную связь. При этом выбранное слово оказывает на собеседника столь же сильное воздействие как сам предмет, действие или явление.

Намеренное действие, вызванное потребностью говорящего донести до собеседника свои чувства максимально точно при помощи лексических средств языка называется лексикализацией эмоций. В эмотиологии выделяются пять основных аспектов лексиколизации эмоций: 1) семантическая структура эмотивных лексем; 2) лексико-семантические группы эмотивной лексики; 3) синонимические и антонимические отношения эмотивной лексики; 4) семантические или тематические поля, охватывающие эмотивную лексику; 5) роль метафоры в семантическом представлении эмоций [5, с. 33].

В первую очередь в процессе лексикализации эмоций участвуют так называемые «аффективы» (междометия, адресативы, эмоционально-оценочные прилагательные и наречия), т.е. слова, семантика, которых очень сильно нагружена и, как следствие, их единственной или основной функцией в коммуникации становится выражение эмоции говорящего и/или воздействие на адресата. В этом случае можно утверждать, что эмотивное значение лексической единицы становится и его денотативным.

Междометия представляют особую группу языковых единиц. Это не просто лексические единицы, т.к. будучи пунктуационно оформленными, они скорее функционируют как предложения, как самостоятельные высказывания. Эти слова-предложения способны отражать эмоциональное состояние говорящего полно и ёмко, что говорит о важности их использования в ситуации общения для репрезентации эмоций, косвенно доказывая, что человеку зачастую не хватает слов для описания свих чувств и эмоций [8, с. 225]. Общим для междометий является их семантический инвариант, который можно выразить на языке семантических универсалий: «Я сейчас чувствую», где «чувствовать» охватывает как «телесные», так и «ментальные» чувства [1, с. 157]. Для выражения положительной реакции на предмет или действие как проявление эмоции *admiration* в английском языке используются следующие междометия: ah (*Ah, that feels good*); cor (*Cor! Look at that!*); ooh (*Ooh, what a gorgeous dress!*); wow/ wowie (*Wow! What a cool car you've got!*); whee (*Whee! Another great class!*); wowser (*Wowser! That felt fantastic!*); zowie (*Zowie! That was fast!*).

Значительно большую группу аффективов, лексикализующих эмоцию *admiration,* составляют эмоционально-оценочные прилагательные и наречия, такие как *awesome, boffo, cool, corking, divine, dope, excellent, fantastic, first-class, great, marvelous, sensational, superb, topping, tremendous, wonderful* и многие другие. Всего методом сплошной выборки было отобрано более 100 лексем, зафиксированных в словарях Oxford Learner's Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary [11; 7; 10].

Другую группу эмоционально нагруженной лексики составляют «коннотативы» или лексические единицы, которые не просто называют предметы или явления, а отражают обусловленное культурой и личным опытом отношение к этому говорящего. В отличие от аффективов, коннотативы обладают двухкомпонентной структурой: во-первых, это логико-предметное (денотативное) значение слова и,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

во-вторых, эмотивный компонент (коннотация), отражающий отношение, реакцию, эмоцию говорящего [5, с. 51].

Коннотация – это субъективный аспект лексического значения слова, эмоциональные, чувственные ассоциации, которые лексема вызывает в сознании говорящего. Коннотации отличаются от опыта индивида и могут быть как спонтанными, так и привычными, предсказуемыми. Известно, что коннотацию «предваряет» денотация [2, с. 37], но чем противоречивее объект, тем больше коннотаций он вызывает у говорящего. Сложный и многоплановый предмет общения требует более «нагруженной» лексики для вербализации такой ситуации общения [8, с. 182]. Известное утверждение Бертрана Рассела – "*I am firm, you are obstinate, he is a pig-headed fool*" – иллюстрирует насколько коннотация может менять смысл высказывания, отражая угол восприятия и отношение говорящего. При этом коннотации позволяют дифференцировать лексемы внутри синонимического ряда: firm – obstinate – a pig-headed fool; slender – thin – skinny; overweight – plump – fat и др.

Для анализа коннотативной лексики, вербализующей эмоцию *admiration,* обратимся в первую очередь к семантическому анализу лексемы *admiration*. Описывая значение слова, мы используем некоторый набор элементарных смыслов, или *"indefiniablia"* в терминологии А. Вежбицкой. Это элементы, в терминах которых могут быть последовательно представлены все сложные (неэлементарные) значения, так как семантическая система языка — это не «мешочек с мраморными шариками, каждый из которых безукоризненно кругл, самодостаточен и независим от других» [1, 36].

Итак, семантическая структура лексемы *admiration* представлена следующими семами: *approval, liking, appreciation, esteem, respect*. Все указанные семы могут быть представлены в виде набора элементарных смыслов: *good*, *positive*, *pleasant*. Эти смыслы отражают однозначно положительные эмоции причём высокой степени проявления. Так семантический анализ таких лексем как *acclamation, adoration, amazement, astonishment, awe, captivation, delight, enchantment, enjoyment, esteem, praise, relish, reverence, wonder, worship, wonderment* и многих других, в семантике которых также представлены указанные семы, показал, что на языке семантических универсалий эмоция *admiration* может быть представлена следующими вербальными конструкциями: *I find somebody/something (very) good; My attitude to somebody/something is positive; My feelings when I see/hear somebody/something are (very) pleasant*. Стоит отметить, что в словарях синонимов и тезаурусах представлены достаточно объемные списки слов, которые являются синонимами, антонимами или словами близкими по значению к лексеме *admiration.* Всего было отобрано для анализа более 200 лексем, однако этот список нельзя считать полным, так как многозначность лексем и сложность такого явления, как вербализация эмоции, не позволяет установить строго фиксированную цифру. Это также говорит о том, что для актуализации и вербализации соответствующей эмоции в английском языке используется значительное количество лексических единиц широкой семантики, представленных разными лексико-грамматическими классами, обладающих положительной коннотации.

Интересным однако представляется изучение текстового материала, в котором актуализируется эмоция *admiration.* В рамках данного исследования приемлемым для осуществления контекстуального анализа средств лексикализации указанной эмоции показался роман современного британского писателя Майкла Фрейна "Headlong". Это произведение о стремлении главного героя, от лица которого ведётся повествование, завладеть ранее неизвестной картиной гениального мастера фламандской живописи Питера Брейгеля Старшего. Значительная часть романа посвящена описанию художественных произведений великих мастеров, которыми восхищается автор и герой романа. Стоит

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

отметить, что наряду с использованием коннотативной лексики: *astonishment, attractive, cogent, eloquent, excitement, exhilarated, (most) grandiloquent, miraculous, splendid, striking, stunned, wonderful* и др. автору удаётся описывать эмоции героев, используя абсолютно нейтральную лексику. Так, выражая наивысшую похвалу художественному произведению один из главных героев – человек, не обладающий знаниями об искусстве, говорит следующее:

(1) *They really knew how to do it in those days* [9, p. 35]

Использование усилителя *really* и общая тональность высказывания, а именно такие значения как *liking* и *respect* актуализирует эмоцию *admiration.* Всю ситуацию также можно описать языком семантических универсалий: *I find it (picture) (very) good; My attitude to it (picture)is positive.* Однако нейтральность лексических средств лишь усиливает глубину непонимания истинной ценности произведения, что далее контрастирует с описанием эмоции от того же произведения другого героя — искусствоведа и профессионала. Но и в этом случае автор не прибегает к использованию «нагруженной» лексики с семами *approval, liking, appreciation, esteem, respect*, однако эффект достигается гораздо более сильный:

(2) *So it's there ... I first sat eyes on it. On my fate. On my triumph and torment and downfall* [9, p. 41].

Читатель буквально ощущает трепет и волнение героя, использование местоимения *it* подчёркивает очевидность этих чувств. И далее градация *fate — triumph — torment — downfall* лишь усиливает эмоции как героя, так и читателя, который его глазами «видит» этот шедевр. И далее знакомство читателя с этой пока неизвестной картиной продолжается, и эмоция *admiration* уже проявляется на физическом уровне:

(3) *It's as if the sun's emerging from the clouds, and the world's changing in front of my eyes, from grey to golden* [9, p. 43].

(4) *How do I manage to maintain this iron self-control?* [9, p. 45].

Отношение к произведению также проявляется в актуализиции значения *esteem*:

(5) *I daren't think the name of its creator* [9, p. 45].

Таким образом, эмоции героя относительно уведенного можно также описать на языке семантических универсалий как *I find it (picture) (very) good; My attitude to it (picture) is positive; My feelings when I see/ hear it (picture) are (very) pleasant*, а актуализация значений *approval, liking, appreciation, esteem, respect* в указанных контекстах говорит о вербализации эмоции *admiration*.

Проведённый анализ позволил сделать вывод, что лексикализация эмоции *admiration* в английском языке осуществляется при помощи лексических средств разного порядка. В первую очередь с использованием аффективов: междометий (*ah, cor, ooh, wow, wowie, whee, wowser, zowie*) и эмоционально-оценочных прилагательных и наречий (более 100 единиц, основной функцией которых становится воздействие на адресата и выражение эмоции *admiration*). Значительную группу средств лексикализации составляют коннотативы, в семантическую структуру которых входят семы *approval, liking, appreciation, esteem, respect* (более 200 единиц, зафиксированных в словарях, использующихся для осуществления анализа). Использование метода анализа элементарных смыслов позволило изучить примеры из англоязычного художественного текста, и установить, что эмоция *admiration*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

вербализуется в контексте, который можно описать следующими элементарными конструкциями: *I find somebody/something (very) good; My attitude to somebody/something is positive; My feelings when I see/hear somebody/something are (very) pleasant*. При этом для лексикализации эмоции *admiration* в данных контекстах используется неэмотивная лексика, актуализирующая семы *approval, liking, appreciation, esteem, respect*.

Список источников

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.

2. Телия В. Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. Академия наук СССР, Институт языкознания; отв. ред. А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1981. 269 с.

3. Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: мозг, язык и сознание. М.: Издательство АСТ, 2021. 496 с.

4. Фишер Ю. Во власти чувств. Как они рождаются и как взять их под контроль. Издательство: Бомбора, 2022 г. 352 с.

5. Шаховский В. И. Эмоции. Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 128 с.

6. Barrett L. F. How Emotions are Made. The Secret Life of the Brain. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, New York, 2017. 463 p.

7. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org.

8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Third Edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015. 516 p.

9. Frayn M. Headlong. London: Faber & Faber, 2012. 394 p.

10. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com.

11. Oxford Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com.

LEXICALIZATION PECULIARITIES OF THE EMOTION "ADMIRATION" IN MODERN ENGLISH

Sukhanova Irina Grigor'evna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The subject of study in the article is the peculiarities of lexicalization of the emotion "*admiration*" in the English language. The lexical means that actualize this emotion in the language are affectives (interjections, emotional-evaluative adjectives and adverbs) and connotatives (emotive vocabulary of various lexico-grammatical groups, the semantic structure of which includes such semes as *approval*, *liking*, *appreciation*, *esteem*, *respect*). The contextual analysis of the selected lexemes in the modern literary text, as well as the analysis of semantic universals, made it

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

possible to determine that the emotion "*admiration*" is verbalized in the context with the help of such elementary structures as *I find somebody/something (very) good; My attitude to somebody/something is positive; My feelings when I see/hear somebody/something are (very) pleasant*. In such contexts the emotion "*admiration*" is lexicalized with the help of non-emotive vocabulary.

Key words: affectives, connotatives, lexeme, lexicalization, semantic universals, emotion.

References:

1. Vezhbitskaia A. Semanticheskie universalii i opisanie iazykov / Per. s angl. A. D. Shmeleva pod red. T. V. Bulyginoi. M.: Iazyki russkoi kul'tury, 1999. 780 s.

2. Teliia V. N. Tipy iazykovykh znachenii. Sviazannoe znachenie slova v iazyke. Akademiia nauk SSSR, Institut iazykoznaniia; otv. red. A. A. Ufimtseva. M.: Nauka, 1981. 269 s.

3. Chernigovskaia T. V. Cheshirskaia ulybka kota Shredingera: mozg, iazyk i soznanie. M.: Izdatel'stvo AST, 2021. 496 s.

4. Fisher Iu. Vo vlasti chuvstv. Kak oni rozhdaiutsia i kak vziat' ikh pod kontrol'. Izdatel'stvo: Bombora, 2022 g. 352 s.

5. Shakhovskii V. I. Emotsii. Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiia. M.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2016. 128 s.

6. Barrett L. F. How Emotions are Made. The Secret Life of the Brain. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, New York, 2017. 463 p.

7. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org.

8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Third Edition. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015. 516 p.

9. Frayn M. Headlong. London: Faber & Faber, 2012. 394 p.

10. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com.

11. Oxford Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Тер-Минасова Светлана Григорьевна,

Московский государственный университет

ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Скрипт выступления на конференции «Язык: мультидисциплинарность научного знания», 15 апреля 2022 года, Лингвистический институт, Алтайский государственный педагогический университет.

Дорогие коллеги! Тема нашей сегодняшней встречи – иноязычное образование на уровне высшей школы. Это очень важная тема, потому что все мы занимаемся именно этим: изучением и преподаванием иностранных языков в университетах, т. е. на самой высшей ступени образования.

Я опираюсь в своем исследовании на замечательную книгу, которую написали два человека, не филологи, не педагоги, но они написали именно об университетском образовании – это Карл Ясперс – немецкий философ, психолог и психиатр и Альфред Уайтхед – английский ученый, математик и философ. Вот такая компания меня очень удивила, что они написали об изучении иностранных языков на уровне высшей школы, а вернее о сущности, идее университетского образования.

Университетское образование отличается от первых двух этапов, от школы, начального образования, среднего и высшего. Уровень высшей школы в образовании отличается от первых двух тем, что это особый уровень, уровень людей, которые занимаются другими делами, но им нужно знание иностранного языка, т.е. это обучение языку как средству общения между специалистами в самых разных областях знания, потому что в начальной школе, в средней школе они еще не знают, чем они будут заниматься.

Наша стезя особенная. Прежде всего надо понять, у нас две задачи: понять разницу между уровнями, а вторая – это то, что происходит с нашей специальностью. Кстати, авторы этого исследования пишут о триединой сущности, вот они не перечисляют различные стороны проблемы, а говорят о том, что высшее образование имеет триединую сущность – не надо его разделять и конечно при этом они разделяют эту триединую сущность на следующие формы исследования предмета.

Первый – это образование, т.е. это передача знаний. Второе – это культура, общая антропологическая культура, знания о нравах. И третья составляющая этой триединой сущности – то, что отличает высшее образование от всех предшествующих – это поиск истины. Поиска истины нет ни в начальном, ни в среднем образовании, а вот в высшем образовании есть научная составляющая. Люди не просто изучают язык ради языка, а язык как орудие познания истины. Вот этот самый поиск истины, и познание истины, и исследование научное – это главная отличительная особенность нашего с вами уровня. Поэтому в соответствии с тем, как сочетаются функции языка как главного орудия, с которым можно выполнить все перечисленные выше задачи. Скажем, передача знаний – это функция сообщения или информативная функция. И конечно все эти функции могут реализоваться исключительно с помощью языка: родного и иностранного. Культура – это функция хранения и передачи национальных традиций, и это конечно функция информативная, функция сообщения. И наконец исследование, поиск истины – это хорошо нам известная и я бы даже сказала любимая,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

когнитивная, гносеологическая функция языка, которая как раз и подразумевает научное исследование, научный поиск, поиск истины. Таким образом, мы видим, что язык – это главное, наиважнейшее средство, которое, хочу сказать словами Вильгельма фон Гумбольдта, перед которым просто преклоняюсь, потому что так замечательно все сказал и предсказал, гений, которого забыли, а потом вспомнили, где-то в XX веке, но он в своем XVIII веке уже все сказал: «Это сила, которая делает человека человеком». Человек обязан своим статусом Homo sapiens, и тот факт, что он победил всех страшных чудовищ, слабое существо, ни клыков, ни рогов, ничего у него не было, как он выжил среди саблезубых тигров и динозавров – только одним способом: развил такую систему коммуникаций и держался вместе, передавал знания, когда пришла письменность, пусть какая-то наскальная, всё равно это уже был способ передать следующим поколениям опыт и такой накопленный опыт превратил человека в так сказать, не совсем хочу говорить это слово, царя природы, высшее существо. Человек разумный стал вол главе всего живого в мире. Исключительно по моему убеждению, не только моему, но еще и Гумбольдта и еще многих других замечательных людей, а именно то, что только язык сделал человека человеком, человеком разумным.

Во-вторых. хотелось бы поделиться опытом. Наш факультет родился 1988 году, когда пришла перестройка и я, благодаря своему возрасту, чувствую себя исторически значимым человеком, потому что я прожила в двух совершенно разных формациях: я прожила первые 50 лет в Советском Союзе. Я его продукт, я его свидетель и я его участник. Главное, что я его продукт, я родилась там, получила образование, работала долго. Я на собственном опыте это всё испытала.

Я остановлюсь на перспективах развития. Когда в 1988 году открылся наш факультет за железным занавесом из четырех функций владения языком была реализована только одна – чтение. Мы могли читать, говорить было не с кем, слушать было некого, а писать кому-то было просто опасно, потому что весь мир был враждебен Советскому Союзу, западный во всяком случае. Соответственно, мы читали только классические книги, учили наизусть Диккенса. Я до сих пор могу продекламировать отрывок из «Дэвида Копперфилда». Конечно, как вы понимаете на этом языке уже никто не писал, никто не говорил, но у нас не было общения, поэтому проблем тоже не было. Когда пришла перестройка, все сломалось и надо было срочно всё заново делать, как раз в это время открылся факультет, и я хочу поделиться опытом. Зачту план, по которому мы считали, что можно развивать эту область, чтобы решить главную задачу – обучать языку как реальному средству общения, чтобы люди могли говорить, писать, понимать на слух и так далее. Первым нашим «открытием» было, что нужно параллельно изучать мир изучаемого языка, а именно, я говорю это метафорически обычно, объясняю студентам, что значение слова – это ниточка или тропинка, которая соединяет два мира – мир языка и реальный мир. По дорожке правде еще есть концепт, представление об этом предмете. Мы узнали, что «дом» и ‘house’ – это ни одно и то же, потому что тропинки значений слов ведут в другую культуру, другой мир, где концепт в восприятии это предмета совершенно другой, чрезвычайно другой или частично другой, но как бы то ни было – это западня, ловушка, в которую попадают изучающие язык, когда мы не знали о том, что надо не только учить значение слов по нашему словарю, а еще, что на самом деле, как этот предмет или явление выглядит и воспринимается, реально существует.

Научить людей общаться и устно, и письменно, воспроизводить речь в разных форах и так далее – это не просто вербальный процесс, это зависит от большого множества факторов. Помимо знания языка есть еще правила этикета, знание невербальных форм, мимики, жестов. Во главу угла стал социокультурный фактор. До этого десятилетиями мы преподавали живой язык как мертвый, единственным материалом были классические произведения. И еще один постулат: надо исходить из

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

того, что язык для специальных целей – это главное. Да, мы учим физиков в первую очередь по текстам их специальности, но всё-таки надо понимать, что университетский человек, специалист – это широко развитый, широко образованный человек, который интересуется и другими сферами, поэтому нельзя исключительно заниматься языком для специальных целей. Для специалистов какой-то области язык – это не только орудие производства, но еще и часть культуры, и средство гуманитарного образования, т.е. есть много других аспектов. Это тоже не надо забывать, это было для нас большим открытием и мы не сразу к этому пришли.

Самое главное, о чем я хочу сказать и вначале уже упомянула. Мы говорим «язык и культура» и имеем в виду всегда иностранный язык, потому что мы все здесь преподаватели иностранных языков, но еще есть родной язык. Очень грустно и плохо, что иноязычное образование мало уделяет внимания, хотя об этом говорим давно и долго, и пишем, но одно дело говорить и писать, а другое дело внедрить в жизнь. Родным языком тоже нужно учить владеть нам с вами, потому что иностранный язык иностранный по сравнению с родным. Родной язык – это наша основа и мы невольно повторяем и конструкции, и переводим какие-то метафоры, и получается, что мы делаем какую-то ерунду и над нами если не смеются, то про себя улыбаются. И поэтому, я хотела с этого начать, но увлеклась иностранными языками, надо обязательно родной язык преподавать, грамотно и образованно для образованных людей. Я не буду приводить примеры, мы уже знаем хорошо, что те факультеты, где преподают физикам и математикам, что именно на этих, казалось бы, специальных факультетах вполне развит некий творческий аспект. Они и стихи пишут на иностранных языках, участвуют в различных мероприятиях и так далее.

Хотелось бы сказать, что с помощью иностранных языков студенты получают знания в своей профессиональной области, но надо, чтобы они еще умели донести свои мысли, для этого они должны получать мегапрофильное и разностороннее образование, потому что в университетах, на уровне высшего образования, студентов обучает не только факультет, но и целиком университет. Мы общаемся с другими факультетами. Наш предмет в то же время – единственный, который объединяет все факультеты, в этом еще важна наша роль на уровне высшего образования. Мы единственный предмет, как когда-то был закон Божий в царской России, обязательный предмет для всех, объединяющий предмет на университетском уровне образования. Я бы хотела закончить свое выступление словами великого немецкого лингвиста и философа Вильгельма фон Гумбольдта и гумбольдтовский университет назван главным университетом Германии в честь двух братьев, потому что Александр фон Гумбольдт был таким же замечательным специалистом в математике и естественных науках как Вильгельм фон Гумбольдт, который был филологом гуманитарием. Он сказал, что язык – это главнейшая деятельность человеческого духа, лежащая в основе всех других видов человеческой деятельности, а потом заключил тем, что он есть сила, делающая человека человеком. Вот какую мы с вами выбрали специальность – очень важную и нужную для людей.

Благодарю за внимание!

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.211

Трунова Наталья Владимировна,

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ г. Москва, Россия

РИТОРИКА ДИАЛОГА В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: Геополитическая ситуация текущего момента характеризуется тенденцией перераспределения сфер влияния. Стремление избежать жёсткой конфронтации вызывает необходимость ведения консультативных обсуждений. Публицистический политический дискурс открывает формат диалоговых окон, давая возможность обсудить подходы к решению спорных вопросов. В силу кардинальных несовпадений позиций оппонентов по ключевым вопросам риторика диалога, как правило, нарушает известные и общепринятые коммуникативные максимы.

Ключевые слова: парадигма пост-правды окно Овертона, коммуникативные максимы, стратегии манипуляции

Степень изученности общей проблематики в рамках теории дискурса позволяет сформулировать некоторые исходные посылки относительно используемого терминологического аппарата и положений, закладываемых в основу рассмотрения вопроса, в плане специфики взаимодействия участников политической коммуникации, особенностей, формальной архитектуры, внутренней архитектоники и внешнего антуража основного способа общения и характера его актуализации. Теоретическая платформа данной публикации выстраивается в соответствии с наиболее адекватным толкованием базового понятия дискурсологии, введённого в обиход лингвистического анализа Э. Бюиссансом [14], конкретизированного П. Серио [8] и составляющего объект научного направления, развиваемого Т. Ван Дейком [18]. Общим для этих исследователей является понимание дискурса как вербального произведения, функционирующего в контексте коммуникации в социальных и социально-политических структурах социума. Коммуникативный процесс в этом случае представляет собой явление институционального характера [4; 19], поскольку в него в обязательном порядке вовлекаются определённые общности, разделяющие позицию согласия / несогласия по затрагиваемым вопросам (политические институты, партии, группы) и/или их репрезентанты (политические деятели, лидеры сообществ, руководители компаний).

Таким образом, собственно политический дискурс в самом широком смысле представляет собой коммуникативное событие [18], относящееся к любой из областей политического взаимодействия [11] в устном или письменном формате в непосредственной (беседа, обсуждение, спор) или опосредованной (письменные тексты) реализации.

Одним их основных факторов, отличающих публицистический политический дискурс от других типов этого классификационного кластера, является его функциональное предназначение как инструмента власти. Реализация этой функции предопределяется такими конституциональными свойствами этого типа дискурса как публичность [10], масштабность проблем [1], информационная насыщенность, эвиденциальность ценностных констант и диалогичность.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Публичность и диалогичность, основывающиеся на известных принципах ведения полемики ещё со времён Сократа, считавшего, что ключом к решению любого вопроса является совокупное коллективное знание, достижение которого опосредовано логикой ведения беседы (диалога), для коммуникации этого типа являются свойствами неотъемлемыми. Семантическое расширение лексемы «диалог» позволяет использовать её в таких единицах терминосистемы дискурс-анализа как «диалог культур», «научный диалог», «политический диалог». В последнем случае речь не всегда и не обязательно идёт об устной коммуникации двух собеседников. Здесь допускается вариативность в плане количества коммуникантов в модели «продуцент (один / несколько) – реципиент (один / много)», в условиях осуществления контакта (прямой / опосредованный), в форме обмена информацией (аудиальная / визуальная). На этом основании следует признать, что публицистические политические тексты, относящиеся к определённой политической проблематике и выстраивающиеся в некоторой последовательности развёртывания событий, отношений, мнений, суждений, в стремлении отразить характер происходящего, восстановить причинно-следственные связи в цепи наблюдаемых действий, аргументировать определённые выводы, представляют собой инференциальный (непрямой, не непосредственный) диалог между оппонентами.

Публичность по определению предполагает информационную насыщенность политического дискурса. Вместе с тем, в силу своей природы он оставался прерогативой собственно политических деятелей и определяющие его характер внутренние и внешние причинно-следственные связи были сокрыты для широкой аудитории вплоть до семидесятых годов двадцатого века. Развитие коммуникационно-демонстрационных технологий способствовало становлению и использованию принципов прямого, не завуалированного ведения международных дел, принципов, возникших с (кажущимся?) ослаблением «холодной войны» и становлением публичной, или открытой дипломатии [21] (не путать с народной дипломатией) [26], стало возможным в режиме реального времени демонстрировать межправительственные переговоры, заседания ООН, а также террористические акты (Нью Йорк 11.09.2001) и войны, начиная с т.н. «ковровых бомбардировок» Югославии силами НАТО в 1991 году и заканчивая вооружённым конфликтом на территории Сирии (или не заканчивая?).

Ситуация настоящего времени, характеризующаяся интенсивной развёрнутой цифровизацией всех процессов обеспечения жизнедеятельности социума, в неизмеримо большей мере способствует расширению информационного поля политического публицистического дискурса, раскрывая основу дискурсивных практик на всех существующих уровнях, поскольку позволяет увеличить скорости информационных потоков, ведя репортажи с мест событий, что – в принципе – должно обеспечивать факту очевидность. Вместе с тем, состоятельность диалога, в том числе и, видимо, более всего в рамках политического дискурса, в большой степени зависит от того, насколько строго соблюдаются принципы его ведения.

Более полувека назад рассматривая вопрос о функциях языка, К. Л. Бюлер правомерно определил вербальную коммуникацию как как его основное предназначение [2]. Углубляя эту концепцию, Р. О. Якобсон построил шестикомпонентную модель коммуникации [13, с. 198], в основу которой заложены три наиважнейших компонента, обозначенных К. Л. Бюлером. Именно они маркируют факт взаимодействия участников речевого общения в рамках ролевых замещений «продуцент речи <–> реципиент речи» с целью уяснения сути объекта рассмотрения, создавая трехчастный алгоритм с одной константой (объект) и двумя переменными «продуцент – сообщение – реципиент». При этом коммуникация может считаться состоявшейся (успешной), если она вписывается в общий контекст её реализации, если участники коммуникации используют единый код (например, под миром понимают

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

устойчивое длительное состояние консенсуса, а под перемирием – временное соглашение о допущении некоторых разночтений ситуации по определённым причинам и с определённой целью) и, если между ними установлен «контакт», то есть достигнуто взаимопонимание. Заметим, что все эти показатели однозначно соотносимы с элементами инженерно-математической теории информации К. Э. Шеннона, в которой исходными элементами, помимо передающего и принимающего информацию, являются сообщение и канал связи [12, с. 461-464]. Канал связи значим, поскольку от его качества (наличия / отсутствия помех) зависит степень «чистоты» передаваемой информации.

Междисциплинарный характер современной научной парадигмы создал предпосылки объединения постулатов языкознания и кибернетики в дальнейшем развитии теории коммуникации. В ракурсе прагматического направления, основы которого заложены в трудах Ч. С. Пирса [7, с. 174-179] и позднее систематизированы и конкретизированы в теории Ч. У. Морриса, изучающего объект не с точки зрения теории его конструирования, а с учётом фактора его интерпретации субъектами коммуникационных практик [5], становится возможным определить «помехи в канале связи», препятствующие как однозначному толкованию референциальных значений объекта (языкового выражения), так и его аксиологических смыслов.

В этом плане очень точно и очень значимо утверждение Г. П. Грайса о том, что любая коммуникация представляет собой не простую последовательность разрозненных высказываний, но в определённой мере есть результат объединённых усилий собеседников, преследующих общую цель [20, с. 45] (или, как минимум, имеющих общую тему). Такой характер общения в обсуждении проблем и решении вопросов представлен автором как «принцип кооперации» и конкретизирован в восьми хорошо известных постулатах. В частности, в определении качественной характеристики коммуникации, подчёркивается два признака правдивость «не говори того, что ты считаешь ложным» и доказательность «не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований». [20, с. 46]

Очевидно, однако, что любую ситуацию можно в зависимости от точки зрения интерпретировать по-разному [22, p. XVIII]. В одной из своих статей, посвященных президентству Дж. У. Буша, известный политический обозреватель газеты New York Times Р. Зюскинд отмечает в качестве наиболее значимой квалитативной характеристики внешней и внутренней политики сорок третьего президента США, как основанной на доверии (faith-based) интуиции президента, а не достоверности факта (reality-based) [25]. Двумя годами позже, анализируя публичные выступления Д. Трампа, другой журналист на конкретных примерах демонстрирует, что семьдесят процентов его высказываний не соответствуют истинному положению дел, заключая, что американское общество в целом, американская внутренняя и внешняя политика, американские средства массовой информации успешно развиваются в новой парадигме пост-правды [17].

Фактор мнения возводится в ориентир современной западной политической публицистики. Достоверность факта уже не является обязательной ни в осуществлении внешней политики государств, ни в её освещении в масс-медиа, о чём свидетельствуют и положившее начало войне в Ираке выступление в ООН в феврале 2003 года тогдашнего госсекретаря США К. Пауэлла, и бездоказательные обвинения России в истории четырёхлетней давности отравления Сергея и Юлии Скрипалей, поднятые вновь министром обороны Великобритании Б. Уоллесом в феврале 2022 года, и беспрецедентная информационная атака западной прессы в связи с признанием Российской Федерацией суверенитета ДНР и ЛНР.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

За двадцать лет до сегодняшнего политического (и не только вербального) противостояния России и «коллективного запада» Н. Хомский опубликовал резонансную работу «Контроль медиа. Впечатляющие достижения пропаганды» [15], в которой подчёркивается, что стержневым классификатором общества (в США) является его разделение она избранных (political class and decision makers) и «прочих», воспринимаемых этими «избранными» как стадо (bewildered herd), не понимающее сути происходящего, и потому – при использовании определённых приёмов убеждения – могущее поверить и верящее в правомерность совершаемых подмен в отражении происходящих событий [16, с. 14-15].

В сегодняшнем американском и западноевропейском публицистическом политическом дискурсе наиболее действенно работает приём «на опережение» (deferring). В диалоге с потребителем информации используется модель сослагательного наклонения «если мы сейчас не …, то они потом …» / «если они сейчас …, то мы потом …». Таким образом даже в отсутствие предпосылок искусственно создаётся проблема с заранее смоделированным алгоритмом её решения. Основным операциональным приёмом является подмена факта предположением о возможности его свершения. В лингвистическом плане в структуре «продуцент – сообщение – реципиент» происходит смещение референтного значения вербального компонента. Алгоритм предъявления информации потребителю (реципиенту) выстраивается согласно принципам концепции американского социолога Дж. Овертона, предложенной им в середине девяностых годов.

Идея господина Овертона настолько же проста, насколько она действенна в любой ситуации – этической, культурологической, политической или социальной. Графически она представляет собой модифицированную оценочную шкалу с центром «нормально» (необходимо – в силу принятия по факту существования) и крайними полюсами, обозначенными абсолютным оценочным предикатом «плохо» (невозможно): «немыслимо – радикально – приемлемо – разумно – стандартно – нормально – стандартно – приемлемо – радикально – немыслимо». Будучи социологом, автор модели предполагал её применение в определении статистики состояния и мнения общества относительно разного рода ситуаций, вопросов, проблем, направлений в организации жизнедеятельности социума. Движение рамки (окна) по контрольной шкале и её остановка (по цифровым показателям опросов, тестов и анкет) в определённой точке демонстрирует состояние общества. Шкала, как это очевидно, демонстрирует постепенность перехода от неприятия некоторой идеи к её одобрению и наоборот. Вместе с тем, приёмы «дозирования» в подаче информации в любом типе дискурса, в том числе и в политическом, оказались чрезвычайно действенными в реализации вербального программирования аудитории с целью внушения ей требуемого отношения к происходящему или планируемому.

Приведу один пример (из области социального дискурса). Находясь на стажировке в Сассекском университете (город Брайтон, Великобритания), волей случая мы оказались свидетелями гей-парада. Был конец 2002 года. Отмечу, что не только участники нашей группы, но и привыкшие ко многому жители Брайтона этим зрелищем были повержены в шок (окно Овертона остановлено на позиции «немыслимо» – неприемлемо, невозможно). За двадцать прошедших лет усилиями приверженцев таких гендерных вариаций, при поддержке масс-медиа и определённых общественных институтов «окно» передвинулось в позицию «стандартно». В качестве примера политических событий можно привести не такие давние события военной операции войск НАТО в Югославии в 1999 году и их освещение в средствах массовой информации США по прошествии двадцати лет. Агрессивная риторика двадцатилетней давности не изменилась. В интервью, данного одной из телевизионных компаний Косово тогдашним обозревателем событий Джейми Ши, его реплики звучат резко, обвинительно и безапелляционно по отношению к участникам событий с российской стороны

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

(*"shocked and tense moments" in June 1999 when Russian troops entered Kosovo from Bosnia and seized Pristina airport before NATO troops had even arrived; a much larger Russian contingent, which could occupy the northern part of Kosovo or another sector; there was talk of a showdown, or even war, between NATO and Russia*) и как оправдывающая аргументация по отношению к действиям Северо-атлантического альянса (*NATO prevented full-on ethnic cleansing, bringing freedom to Kosovo, expressed pride that they contributed to it, NATO members would be happy to have 5,000 NATO troops on their territory: to protect the country*) [24].

Работа пропагандистской машины помогает передвинуть оценку произошедшего по шкале Овертона с позиции «радикально» в позицию «стандартно». Это случай, когда язык становится «политическим инструментом, посредством которого управляют мышлением и сознанием» [3, с. 94].

Диалог в рамках политического публицистического дискурса – это коммуникация особого типа. Он, как правило, касается глубоких политических проблем (межэтнические конфликты, территориальное регулирование, миграционные процессы, терроризм, международные правовые отношения), вписывается в широкое политическое поле (внутренняя и внешняя политика), ведётся экспертами и специалистами, участвующими в телевизионных программах, в частности, общероссийского федерального канала «Большая игра» с политологом В. А. Никоновым, «Право знать» с политологом Д. Е. Куликовым; на страницах политических журналов и газет в России («Политика и безопасность», «Полис» «Актуальные проблемы Европы. Аналитическая информация») и за рубежом (USA Today, The Wall Street Journal, The New York Times; Le Mond, Le Figaro; Der Spiegel, Focus). Он может быть обращён как к узким специалистам, так и к широкой аудитории не-политиков. Его основное предназначение состоит в достижении «перлокутивного эффекта» [6], то есть в получении запланированной реакции со стороны реципиента.

Целью конструктивного (диалектического) диалога всегда является постижение истины. В этом случае основные коммуникативные стратегии предполагают строгую аргументацию и наличие широкой доказательной базы. Однако в сегодняшней парадигме пост-правды [9, с. 42-51; 23] фокус внимания направлен не на факт, как таковой, поскольку значим не он, а его субъективное восприятие и интерпретация ретранслятором, поэтому основной акцент приходится на эмоциональную оценку и эмоциональное воздействие на реципиента. Происходит осознанный эпистемический сдвиг от объективного «знать» (верифицируемо, достоверно) к субъективному «полагать» (возможно быть). Нарушается один из главных постулатов Г. П. Грайса «не утверждать то, чему нет доказательств». Осознанное нарушение этого постулата – готовая платформа для подачи ложной информации и создания фейков. Согласно логической классификации такого рода диалог является конфликтным, эристичным. Его риторика агрессивная, жёсткая, безапелляционная, доказательная база косвенная.

Список источников

1. Алешина Е. Ю. Жанровая градация политического дискурса // Российский гуманитарный журнал. 2016. Том 5. №3. С. 293-301.

2. Бюлер К. Л. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 504 с.

3. Золян С. Т. «Двоемыслие» и семиотика политического дискурса // Полис. Политические исследования. 2018. № 3. С. 93-109.

4. Карасик В. И**.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 478 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Моррис Ч. У. Основания теории знаков. URL: http://belb.info/obmen/Morris.htm.

6. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. М., 1986. Вып. XVII. С. 22-129.

7. Пирс Ч. С. Рассуждения и логика вещей. М.: РГГУ, 2005. 386 с.

8. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 12-53.

9. Фотиева И. В., Семилет Т. А. Феномен постправды в современной медиакоммуникации // Сибирский философский журнал. 2021; № 19 (1). С. 42-51.

10. Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. 2012. №2(40). С. 53–59.

11. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 326 с.

12. Шеннон К. Э. Работы по теории информации и кибернетике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 862 с.

13. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. 468 с.

14. Buyssens E. Les languages et le discours: Essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre dela sémiologie. Bruxelles: Officede Publicité, 1943. 99 p.

15. Chomsky N. Media Control. The Spectacular Achievement of Propaganda. NY: Seven Stories Press, 2002. 103 p.

16. Chomsky N. Media Control. The Spectacular Achievement of Propaganda. NY: Seven Stories Press, 2002. 59 с. зд. с. 14-15. URL: https://library.uniteddiversity.coop/Media_and_Free_Culture/Media_ControlThe_Spectacular_Achievements_of_Propaganda-Noam_Chomsky.pdf.

17. Davis W. The Age of Post-Truth Politics // New York Times, 2016, August 24. URL: https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html.

18. Dijk T.A. van Politics, Ideology and Discourse // Doxa Comunicación Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, 2002, January. URL: Doxa Comunicación Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales.

19. Dijk T. A. Van, Wodak R. Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European Countries. Klagenfurt: Drava Verlag, 2000. 391 p.

20. Grice H. P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics, Speech Acts, New York: Academic Press 1975. Vol. 3. Pp. 41–58.

21. Lawani G. What is Meant by Open Diplomacy. URL: https://usidhr.org/what-is-meant-by-open-diplomacy/.

22. Lipski M. Introduction // Elderman M. Political Language. Words That Succeed and Politics That Fail. NY: Academic Press, 1976. 174 p.

23. McComiskey B. Post-truth rhetoric and composition. Logan: Utah State University Press, 2017. 52 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329673133_Post-truth_rhetoric_and_composition.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

24. Shea J. NATO Feared Russia Might Seize Kosovo // Balkan Insight? 2019, February 22. URL: https://balkaninsight.com/2019/02/22/jamie-shea-nato-feared-russia-might-seize-kosovo/.

25. Suskind R. Faith, Certainty and the Presidency of George W. Bush // The New York Times, 2014, October 17. URL: https://www.nytimes.com/2004/10/17/magazine/faith-certainty-and-the-presidency-of-george-w-bush.html?auth=link-dismiss-google1tap.

26. What is Public Diplomacy? // The Edward R. Murrow Center of Public Diplomacy. The Fletcher School. Tufts University. URL: http://fletcher.tufts.edu/murrow/diplomacy.

THE RHETORIC OF DIALOGUE IN THE CURRENT TREND POLITICAL DISCOURSE

Trunova Natalia

Alexander Nevski Military University, Russian Federation Defense Ministry, Moscow, Russia

Abstract: The main target of contemporary geopolitical motions exposes spheres of interest redistribution tendencies. The necessity to evade tough confrontation determines the appearance of discussion sessions. Political discourse offers opportunities to discuss possible ways of solving disputable problems in this field. Due to the occurrence of cardinal discrepancies of the opponents' standpoints the rhetoric of the dialogue tends to breach the well-known and universally approved communicative maxims.

Key words: post-truth paradigm, Overton window, communicative maxims, manipulative strategies

References:

1. Aleshina E. Iu. Zhanrovaia gradatsiia politicheskogo diskursa // Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal. 2016. Tom 5. №3. C. 293-301.

2. Biuler K. L. Teoriia iazyka. Reprezentativnaia funktsiia iazyka. M.: Progress, 1993. 504 s.

3. Zolian S. T. «Dvoemyslie» i semiotika politicheskogo diskursa // Polis. Politicheskie issledovaniia. 2018. № 3. C. 93-109.

4. Karasik V. I. Iazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002. 478 s.

5. Morris Ch. U. Osnovaniia teorii znakov. URL: http://belb.info/obmen/Morris.htm.

6. Ostin Dzh. L. Slovo kak deistvie // Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Teoriia rechevykh aktov. M., 1986. Vyp. XVII. S. 22-129.

7. Pirs Ch. S. Rassuzhdeniia i logika veshchei. M.: RGGU, 2005. 386 c.

8. Serio P. Kak chitaiut teksty vo Frantsii // Kvadratura smysla. Frantsuzskaia shkola analiza diskursa. M., 1999. C. 12-53.

9. Fotieva I. V., Semilet T. A. Fenomen postpravdy v sovremennoi mediakommunikatsii // Sibirskii filosofskii zhurnal. 2021; № 19 (1). C. 42-51.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

10. Chudinov A. P. Diskursivnye kharakteristiki politicheskoi kommunikatsii // Politicheskaia lingvistika. 2012. №2(40). C. 53–59.

11. Sheigal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa. M.: Gnozis, 2004. 326 s.

12. Shennon K. E. Raboty po teorii informatsii i kibernetike. M.: Izd-vo inostrannoi literatury, 1963. 862 s.

13. Iakobson R. O. Lingvistika i poetika // Strukturalizm: «za» i «protiv». M.: Progress, 1975. 468 s.

14. Buyssens E. Les languages et le discours: Essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre dela sémiologie. Bruxelles: Officede Publicité, 1943. 99 p.

15. Chomsky N. Media Control. The Spectacular Achievement of Propaganda. NY: Seven Stories Press, 2002. 103 p.

16. Chomsky N. Media Control. The Spectacular Achievement of Propaganda. NY: Seven Stories Press, 2002. 59 c. zd. s. 14-15. URL: https://library.uniteddiversity.coop/Media_and_Free_Culture/Media_ControlThe_Spectacular_Achievements_of_Propaganda-Noam_Chomsky.pdf.

17. Davis W. The Age of Post-Truth Politics // New York Times, 2016, August 24. URL: https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html.

18. Dijk T.A. van Politics, Ideology and Discourse // Doxa Comunicación Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, 2002, January. URL: Doxa Comunicación Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales.

19. Dijk T. A. Van, Wodak R. Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European Countries. Klagenfurt: Drava Verlag, 2000. 391 p.

20. Grice H. P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics, Speech Acts, New York: Academic Press 1975. Vol. 3. Pp. 41–58.

21. Lawani G. What is Meant by Open Diplomacy. URL: https://usidhr.org/what-is-meant-by-open-diplomacy/.

22. Lipski M. Introduction // Elderman M. Political Language. Words That Succeed and Politics That Fail. NY: Academic Press, 1976. 174 p.

23. McComiskey B. Post-truth rhetoric and composition. Logan: Utah State University Press, 2017. 52 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329673133_Post-truth_rhetoric_and_composition.

24. Shea J. NATO Feared Russia Might Seize Kosovo // Balkan Insight? 2019, February 22. URL: https://balkaninsight.com/2019/02/22/jamie-shea-nato-feared-russia-might-seize-kosovo/.

25. Suskind R. Faith, Certainty and the Presidency of George W. Bush // The New York Times, 2014, October 17. URL: https://www.nytimes.com/2004/10/17/magazine/faith-certainty-and-the-presidency-of-george-w-bush.html?auth=link-dismiss-google1tap.

26. What is Public Diplomacy? // The Edward R. Murrow Center of Public Diplomacy. The Fletcher School. Tufts University. URL: http://fletcher.tufts.edu/murrow/diplomacy.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11-112

Федорова Маргарита Алексеевна, Городова Татьяна Константиновна,

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ С НАЗВАНИЯМИ ЧАСТЕЙ ТЕЛА

Аннотация. «Фразеологическая картина мира» – есть часть языковой картины мира, призма, через которую человек видит себя и свое место в мире. Фразеологический фонд языка – это важный источник информации об истории и культуре народа, т.к. в нем отражены образ мышления, условия жизни носителей языка, представления о традициях, обычаях, поведении, морали. Цель данной статьи – проследить этимологию некоторых идиоматических выражений, включающих названия частей тела (*body idioms*), которые формируют значительный пласт идиоматической лексики. В лингвистике фразеологические обороты, связанные с органами чувств, посредством которых человек воспринимает действительность и познает мир принято называть соматической лексикой. Идиомы английского языка с соматическим компонентом составляют значительную часть лексики языка и заслуживают тщательного их изучения.

Ключевые слова: идиоматическое выражение, картина мира, происхождении идиомы, значение, история и культура народа.

Идиоматическое выражение – это семантически неделимый, устойчивый оборот речи, смысл которого не определяется значением составляющих его слов, а представляет собой единое совокупное значение на основе комбинаторики лексем и многомерного взаимодействия различных элементов смысла. К ним относятся пословицы, поговорки, образовавшиеся в фольклоре, «крылатые» выражения и афоризмы. Идиома имеет самостоятельное значение, которое возникло в результате сложных исторических и лексических процессов или переосмысления образных значений. Фразеологический фонд языка – это важный источник информации об истории и культуре народа, т.к. в нем отражены образ мышления, условия жизни носителей языка, представления о традициях, обычаях, поведении, морали, что помогает способы категоризации мира в сознании народа [1, с.73].

По сути, «фразеологическая картина мира» – есть часть языковой картины мира, призма, через которую человек видит себя и свое место в мире [2, с. 490].

Цель данной статьи – проследить этимологию некоторых идиоматических выражений, включающих названия частей тела (*body idioms*), которые формируют значительный пласт идиоматической лексики.

Человек всегда стремился описать окружающий мир по своему образу и подобию. Фразеологизмы, храня накопленный веками опыт человечества и древнейшие мифологические представления, являются своеобразным преломлением в языке наивной картины мира [3, с. 542].

Следует отметить, что фразеологическая лексика, связанная с частями тела, существует практически в каждом языке, поскольку люди устроены принципиально одинаково. В лингвистике фразеологические обороты, связанные с органами чувств, посредством которых человек воспринимает действительность, познает мир и самого себя принято называть *соматической лексикой*. Наиболее частотными компонентами таких оборотов являются лексемы *рука* (*arm, hand:* to cost an arm and a leg, very awkward with your hands), *сердце* (*heart*: to have one's heart in one's boots), *ухо* (*ear*: ears are burning), *нога*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

(*leg, foot*: to pull someone's leg), *шея* (*neck*: neck pain in the neck), *нос* (*nose*: keep one's nose clean), *лицо* (*face*: blue in the face), *pom* (*mouth*: from the horse's mouth). Реже встречаются *зубы* (*tooth*: to have a sweet tooth), *язык* (*tongue*: on the tip of one's tongue), *губы* (*lips*: bite one's lips), *пятка* (*heel*: head over heels), *плечо* (*shoulder*: give someone the cold shoulder) и другие.

Говоря о происхождении слов и фразеологизмов, принято говорить о гипотезах, так как в этимологии можно проследить различные возможности развития последовательности смыслов в пределах словоформы, но ничего утверждать с полной уверенностью невозможно. Иногда гипотез происхождения идиом может быть несколько. Так, например, одна из версий происхождения идиомы *cost an arm and a leg* (стоить баснословные деньги) связана с миром искусства портретистов-художников. В XVII-XIX веках стоимость картины определялась количеством частей тела, изображенных на ней: чем больше их было изображено, тем выше была стоимость. Художники обосновывали это сложностью проработки деталей изображения: рук, ног, которые требовали много практики, знания анатомии тела. В ту пору портреты стоили меньше, чем изображение человека в полный рост.

Другая версия о происхождении идиомы уходит своими корнями во времена Первой мировой войны, когда военнослужащие, теряя руку или ногу, становились непригодными к службе и автоматически увольнялись из армии. Таким образом, ранение, приводящее к потере трудоспособности, стоило им очень дорого, так как военнослужащие теряли не только воинское звание, но основной источник доходов.

Некоторые идиоматические были рождены в мире театра. Например, существует несколько интересных гипотез, касающихся выражения *break a leg* (ни пуха, ни пера). Дело в том, что в театральном мире XVIII-XIX веков по окончании представления актеры должны были преклонить колено в реверансе и собрать монеты, брошенные на сцену благодарными зрителями. Таким образом, выражение *break a leg* обозначало пожелание такого успеха, чтобы в конце можно было поклониться под овации зрителей.

По другой версии зрители в театре Древней Греции не аплодировали, а топали ногами. Пожелание *break a leg* в данном контексте обозначало ошеломляющий успех среди зрителей. Еще одна оригинальная гипотеза происхождения идиомы была связана с механизмом, поднимающим и опускающим занавес в театре. Дело в том, что ручка, которая приводила занавес в движение, называлась *leg*. Актеров, удачно сыгравших спектакль, столь часто вызывали на бис, что поднимающий занавес механизм мог просто сломаться.

Многие фразеологизмы из известных древнегреческих мифов продолжают оказывать огромное влияние на нашу культуру и язык. Идиоматическое выражение *Achilles' heel* (слабое место) восходит своими корнями к персонажу древнегреческой мифологии Ахиллу, герою «Илиады» Гомера. Мать Ахиллеса Фетида, желая дать сыну бессмертие, погружала его в воду подземной реки Стикс, держа его за пятку, которая осталась уязвимой (отсюда выражение *ахиллесова пята*). В одном из боев Троянской войны Ахилл погиб от стрелы Париса, которая попала ему в пятку.

Чтобы узнать историю выражения *break one's heart* (разбить чьё-то сердце), нам придется обратиться к временам Гиппократа, который впервые упомянул это выражение в своих трудах, описывая смерть тирана Сиракуз: «смерть наступила от разбитого сердца». Позднее римский врач Гален, будучи не только искусным врачом, но и талантливым поэтом, упоминал это выражение в своих произведениях в связи с описанием смерти от «несчастной любви». Уже в наши дни медики доказали, что сильные

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

переживания, душевная боль, горе, предательство любимого человека могут стать причиной преждевременной смерти, которую стали называть «синдромом разбитого сердца».

Следует заметить, что в основе многих идиом лежат выражения, имевшие в давние времена буквальный смысл. Идиома *Show a leg!* (Подъем! Проснись!) берет свое начало в истории Британского флота. До 1840 года, когда правила были либеральными, морякам разрешалось брать с собой в плавание жену/подругу. В то время, когда моряки должны были явиться на службу рано утром, женам или подругам разрешалось спать в каютах внизу. Чтобы убедиться, что в каютах не спит ленивый матрос, офицер спускался и кричал: *Show a leg!* (покажи ногу). Если появившаяся из-под одеяла нога была похожа на женскую, ей разрешалось спать, но если она была похожа на мужскую, его просили встать с постели и явиться на дежурство.

Не секрет, что многие идиомы отражают особенности национального быта, образа жизни и этикета. Идиоматическое выражение *Give someone the cold shoulder* (оказать кому-либо холодный прием, вести себя неприветливо, холодно) уходит своими корнями в историю средневековой Англии, где лопатка (*shoulder*), поданная в холодном виде, считалась пищей для бедняков и простолюдинов. Хозяин дома, желая подать знак о своем недовольстве нежеланному гостю, приносил ему ломтик холодного мяса, отрезанного от говяжьей, свиной или бараньей лопатки. Некоторые источники сообщают, что в средневековой Англии желанным гостям было принято подавать горячее угощение, а нежеланным – холодное, показывая свое «холодное» отношение.

Многие идиомы уходят своими корнями в древние времена. Например, история идиомы *to wear one's heart on one's sleeve* (не уметь сдерживать эмоции; душа нараспашку) восходит к традициям рыцарских турниров Средневековья. Рыцари, чтобы показать свою преданность даме сердца, за которую они боролись, завязывали на рукаве ленту или цветной платок, подаренный возлюбленной.

Существует версия, согласно которой во времена императора Клавдия II легионерам арии было запрещено жениться, чтобы они не отвлекались от службы. Один раз в году Клавдий II устраивал фестиваль, где солдаты армии тянули жребий из кубка, в котором были имена девушек, написанные на листке бумаги в форме сердца. Мужчины выбирали себе избранницу и носили ее имя на рукаве до конца фестиваля, показывая, что его сердце занято.

Многие историки описывают Средневековье как мрачный период невежества, падения образования и науки, неоправданной жестокости. Выражение *put head on the block* (лезть в петлю, рисковать своей репутацией) появилось во Времена Французской революции, когда для обезглавливания осужденных на смертную казнь начали использовать гильотины. Страх перед жестоким наказанием породил выражение *put head on the block,* которое описывает человека, не желающего рисковать своей головой ради какого-то сомнительного дела.

Интересно отметить, что в речи постоянно наблюдаются различные изменения значения и формы фразеологизмов. Некоторые лингвисты связывают значение фразеологического выражения *get cold feet* (передумать; пойти на попятную; отказываться от взятых на себя обязательств) с временами войны, когда солдаты могли отказаться от участия в военных действиях из-за обморожения ног. Однако в XVII веке первоначальное значение этой итальянской пословицы было другим: выражение обозначало отсутствие денег. По всей видимости, это было связано с тем, что у нищих не на что было купить обувь. Очень часто источником идиоматических выражений становятся произведения писателей и поэтов. Позднее идиома приобрела другое значение «струсить, испугаться» благодаря роману,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

датированному 1862 г. Герой романа выходит из карточной игры, аргументируя это тем, что он *got cold feet*, т.е. остался без денег, но его партнеры по игре делают вывод, что он испугался и нашел предлог, чтобы уклониться от рискованного продолжения игры. Происхождение выражения *to pull someone's leg* (подшучивать над кем-то, морочить голову) относят к XVIII веку, когда улицы Лондона и других больших городов были небезопасны в вечернее и ночное время из-за плохого освещения. Уличные воришки, прежде чем ограбить свою жертву, поставляли ей подножку при помощи специальной палки с крюком на конце. Эта «шутка» позволяла разбойникам отвлечь внимание и обчистить карманы прохожих. Позже эта «крылатая» фраза вышла за рамки лондонских улочек и стала повседневной в значении «дурачить или обманывать кого-то».

В древние времена до изобретения письменности и книг люди запоминали важные сведения и передавали их из уст в уста. Идиома *to learn by heart* берет свое начало в учениях древнегреческих лекарей, которые считали *сердце* источником мысли, вместилищем разума человека, поэтому хранить сведения о каких-то тайных знаниях необходимо было в сердце.

Как было упомянуто ранее, идиомы имеют определенный «отпечаток времени», так как несут в себе информацию о самых разных аспектах жизни общества в определенный исторический период. Многие этимологи и исследователи фразеологизмов считают, что идиома *straight from the horse's mouth* (из первых уст) возникла в начале XIX века. В те времена среди аристократов британского общества были популярны ставки на лошадиные бега на ипподромах. Важно сказать, что возраст лошади и состояние ее здоровья с достаточной точностью можно было определить по зубам. Принято было считать, что информацию о потенциальных победителях скачек могут знать конюхи и наездники, тесно связанные с лошадьми. Отсюда возникло выражение *straight from the horse's mouth,* что буквально обозначает «из уст самой лошади», т.е. информация получена из надежных и достоверных источников.

Таким образом, очевидно, что фразеология являет собой определенный фрагмент национальной языковой картины мира. Идиоматические единицы отражают в своей семантике процесс развития культуры народа. Идиомы английского языка с соматическим компонентом составляют значительную часть лексики языка и заслуживают тщательного их изучения. Знание истории происхождения английских идиом помогает не только глубже понять их смысл, но и правильно и уместно употреблять их в речи [4, с. 50].

Список источников

1. Городова Е. А. Специфика когнитивного подхода к языковым явлениям в русле современной научной парадигмы // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 9–3 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kognitivnogo-podhoda-k-yazykovym-yavleniyam-v-rusle-sovremennoy-nauchnoy-paradigmy.

2. Федорова М. А. Национально-культурная специфика английских идиоматических единиц о погоде // Сборник материалов VI Международная научно-практическая очно-заочная конференция «Филологические и социокультурные вопросы науки и образования». 2021. С. 490-501. URL: https://kubstu.ru/data/celist/CEM2.

3. Ли Ли, Ли Шуцзинь. Отражение национально-культурного аспекта в китайских и русских фразеологизмах // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-natsionalno-kulturnogo-aspekta-v-kitayskih-i-russkih-frazeologizmah.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Андреева Э. С., Соболева Е. И. Этимология некоторых английских идиоматических выражений, связанных с едой // Сборник материалов VI Международная научно-практическая очно-заочная конференция «Филологические и социокультурные вопросы науки и образования». 2021. С. 49-55. URL: https://kubstu.ru/data/celist/CEM2.

ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF ENGLISH BODY IDIOMS

Fedorova Margarita Alekseevna, Gorodova Tatyana Konstantinovna

Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

Abstract: «Phraseological picture of the world» is a part of the linguistic picture of the world, a prism through which a person sees himself and his place in the world. The phraseological fund of the language is an important source of information about the history and culture of the people, because it reflects the way of thinking, living conditions of native speakers, ideas about traditions, customs, behavior, and morality. The purpose of this article is to trace the etymology of some body idioms, which form a significant layer of idiomatic vocabulary. In linguistics, phraseological units associated with the senses, through which a person perceives reality and cognizes the world, is usually called *somatic vocabulary*. English idioms with a somatic component make up a significant part of the English vocabulary and deserve careful study.

Key words: idiomatic expression, picture of the world, origin of the idiom, meaning, history and culture of the people.

References:

1. Gorodova E. A. Spetsifika kognitivnogo podkhoda k iazykovym iavleniiam v rusle sovremennoi nauchnoi paradigmy // Evraziiskii Soiuz Uchenykh. 2015. № 9–3 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kognitivnogo-podhoda-k-yazykovym-yavleniyam-v-rusle-sovremennoy-nauchnoy-paradigmy.

2. Fedorova M. A. Natsional'no-kul'turnaia spetsifika angliiskikh idiomaticheskikh edinits o pogode // Sbornik materialov VI Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaia ochno-zaochnaia konferentsiia «Filologicheskie i sotsiokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniia». 2021. S. 490-501. URL: https://kubstu.ru/data/celist/CEM2.

3. Li Li, Li Shutszin'. Otrazhenie natsional'no-kul'turnogo aspekta v kitaiskikh i russkikh frazeologizmakh // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, iazykoznaniia. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-natsionalno-kulturnogo-aspekta-v-kitayskih-i-russkih-frazeologizmah.

4. Andreeva E. S., Soboleva E. I. Etimologiia nekotorykh angliiskikh idiomaticheskikh vyrazhenii, sviazannykh s edoi // Sbornik materialov VI Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaia ochno-zaochnaia konferentsiia «Filologicheskie i sotsiokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniia». 2021. С. 49-55. URL: https://kubstu.ru/data/celist/CEM2.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Филистович Татьяна Петровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМА КАК ВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ)

Аннотация. Каждая этнокультура обладает своей спецификой, которая отражается в традициях и обычаях, а также в вербализации представлений об окружающем мире. Наиболее ярко специфику национального восприятия действительности отражают фразеологизмы – устойчивые целостные по значению словосочетания, которые воспроизводятся в виде готовых речевых единиц. В статье проводится анализ этнокультурных компонентов, являющихся составной частью фразеологизма и вербально репрезентирующих определенный концепт.

Ключевые слова: этнос, этнокультура, этнокультурное сознание, концепт, фразеологизм.

В «Большой иллюстрированной энциклопедии» этнос определяется как общность людей, «сложившаяся исторически». Эта общность характеризуется культурным единообразием и самосознанием [4, с. 376]. Этнос (этническая общность) (от греч. ethnos – племя, группа, народ) – «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая единым языком, общими относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также общим самосознанием (сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований), зафиксированным в самоназвании» [13]. В этнокультурном сознании отражается образ мира, который содержит основы определенной национальной культуры [13]. Знания структурируются и фиксируются в языке. Это «естественные» структуры. В них заключен опыт, осмысление и оценки мира, «разделяемые всеми членами данного языкового сообщества и потому входящие в область так называемого “разделенного знания“ (shared knowledge)» [8].

Модель мира определенным образом реализуется в языковой картине мира. Единицей описания при этом является концепт – «оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [7]. Это информационная структура, отражающая знание и опыт человека [9, с. 31]. На вербальном уровне концепт как оперативная единица памяти, ментального лексикона «обозначается словом, словосочетанием или фразеологизмом» [1 с. 137]. Внутренняя форма концепта может быть выявлена при проведении этимологического анализа того слова, с помощью которого происходит его объективизация [1, с. 141].

Каждая этнокультура обладает своей спецификой, которая отражается в традициях и обычаях, а также в вербализации представлений об окружающем мире. Наиболее ярко специфику национального восприятия действительности отражают фразеологизмы. Их образы прототипически восходят к нормам национального миропонимания, поэтому именно фразеологические единицы являются основным источником хранения и трансляции культурной информации. В них находят свое отражение

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

особенности национального восприятия действительности. Фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [11, с. 9].

Целью нашего исследования является анализ этнокультурных компонентов значения слов, входящих в состав устойчивых фразеологических единиц. Они представляют определенный концепт, имеющий вербальную репрезентацию. Материалом для анализа послужила выборка фразеологизмов немецкого языка, состоящая из 700 единиц, собранных в книге С. Н. Белявского [2]. Необходимо отметить, что одни и те же явления действительности, закрепленные во фразеологизмах, по-разному отражаются в этноязыковом сознании и находят разную вербальную репрезентацию (1, с. 185).

Обратимся к практическому материалу.

(1) *Aus dem Häuschen sein (geraten)* [2 с. 19].

В прежние времена душевнобольных запирали в отдельные маленькие дома, называвшиеся ‘домик для умалишенных, для сумасшедших’, или просто ‘домик’. Исследованию концепта ‘*дом’* посвящено множество работ, поскольку дом, жилище имеет большое значение в жизни человека. Общегерманское слово *hus* относится к широко разветвленной группе слов индогерманского корня и означало ‘покрывать’, ‘окутывать’, ‘обертывать’ [14, с. 272]. Слово ‘*дом’*, которое сегодня обычно обозначает здание, используемое для проживания человека, имеет более широкий смысл в соединениях, например, ‘банковский дом’, ‘оранжерея’, ‘машинный дом’, ‘дом пожарной машины’, ‘склад’. Старым также является использование лексической единицы ‘*дом’* в значении ‘домашнее хозяйство’ и ‘семья’. Производное ‘*Häuschen’* (уменьшительное от ‘*Haus’* имитирует во фразе *aus dem Häuschen sein oder geraten*, французское ‘petites-maisons’ – устаревшее – психиатрическая больница [14, с. 272].

В русском языке этому фразеологизму соответствуют разговорные устойчивые словосочетания *быть вне себя (от гнева, от радости); быть в большом волнении; потерять голову (от радости, от любви, от горя). Быть вне чего-то* – извне, «окроме, опричь, снаружи, с внешней стороны, на внешней стороне, не внутри, не в том пространстве, о котором идет речь; подле, возле» [12]. Приставка ‘*вне’* выражает внешнее расположение предмета: «внешний, находящийся вне чего, наружный; вонный, лицевой; поверхностный, житейский и суетный и обозначает внешнюю деятельность человека, без глубокого участия духа его» [12]. *Быть в большом волнении; потерять голову (от радости, от любви, от горя):* концепт ‘*голова’* как этнокультурный компонент в глагольном словосочетании ‘*потерять голову’* означает «ум, разум, смысл или рассудок, умственные способности вообще» [12]. *Терять голову* – лишаться самообладания, переставать соображать*;* «потеряться, не найтись, не знать, что делать» [6].

(2) *Die Flinte ins Korn werfen* [2 с. 38]. Во время Тридцатилетней войны старое ружье с колесцовым замком и предохранителем было заменено новой формой, изобретенной во Франции, с кремневым замком, который защелкивался. Вероятно, оно впервые появилось в голландских мастерских и первоначально называлось ‘Flintbüchse’ или ‘Flintrohr’, вскоре сократившись до ‘Flinte’. Сегодня ружье (‘Flinte’) является только охотничьим оружием. О старом военном применении напоминает вышеприведенная поговорка, означающая ‘*бросить ружье на пашню’* (т.е. больше не сражаться, а бежать; отчаяться) [14, с. 194].

Немецкому фразеологизму в русском языке соответствуют устойчивые словосочетания *спасовать перед трудностями; пасть духом; проявить малодушие*. Глагол ‘*спасовать’* означает ‘*не устоять,*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

спятиться, струсив отказаться' [12]. Одно из определений духа – понимание его как психических способностей человека, его сознания и мышления [6]. Пасть (или поникнуть) духом – впасть в уныние, отчаяние. Малодушие – отсутствие стойкости, мужества, твердости духа [6].

(3) *Auf dem Holzwege sein* [2, с. 15]. В основе фразеологизма – концепт '*путь, дорога'*. В средневерхненемецком языке 'Holzwege' – это узкие тропинки, пересекающие лес и используемые для заготовки дров. Поскольку ни одна из этих тропинок не вела к определенному месту назначения, они стали означать '*неправильные, ложные пути'*.

В русском этнокультурном сообществе этот фразеологизм понимается как '*быть на ложном пути, заблуждаться'*. *Путь* определяется как пространство, расстояние, которое кто-либо проходит, проезжает. Сбиться с пути, путать, плутать [12] – отклониться от правильного направления, пути, потерять дорогу, заблудиться. И в немецком, и в русском варианте наблюдается совпадение основного элемента – '*путь*'.

(4) *Das ist ja alles Mumpitz!* [2, с. 26]. В основе фразеологизма – лексема *Mumpitz* – '*обман', 'чепуха'*. Композит 'Mummenschanz' (маскарад), документально зафиксированный с 16 века, первоначально обозначал азартную игру в кости, в которую в основном играли люди в масках в карнавальное время, и лишь позднее он получил значение 'дурацкие развлечения людей в масках'. Лексема 'Mumpitz', в переводе с разговорного означающая 'чепуха', 'вздор', 'мошенничество', 'обман', 'надувательство', которая используется со второй половины XIX века, происходит из жаргона берлинской биржи. На биржевом жаргоне она первоначально обозначала '*мошеннический разговор'* [14, с. 473].

В русском языке этой фразеологической единице соответствует устойчивое выражение '*это всё глупости!' ('ерунда', 'чепуха')*. *'Глупость'* определяется как недостаток ума, несообразительность. Прилагательное '*глупый'* употребляется в словосочетаниях 'глупый поступок'; 'глупая мысль, речь'. В словаре В. А. Даля глупый человек назван неразумным, скудоумным, недальним, ограниченного ума; непонятливым, тупым, тупоумным [12]. Речи и дела тоже могут называться безрассудными, бестолковыми, неразумными, нерассудливыми [6].

Лексическая единица '*Mumpitz*' послужила основой и для появления разговорно-фамильярного фразеологизма:

(5) *Mach doch keinen Mumpitz!* [3, с. 402] – *Не мели чепухи! Не валяй дурака!* Русское '*чепуха'* – то, что не имеет никакого значения, не заслуживает внимания; 'вздор', 'чушь'. Одно из значений лексической единицы *дурак – (разговорное)* глупый, тупой человек [6] *Валять (или ломать) дурака* в просторечии – бездельничать, лодырничать; дурачиться; притворяться не знающим, не понимающим чего-либо [6].

(6) *Einen Bock schießen* [2, с. 47]. Первоначально словом '*Bock'* обозначали животное – *козла,* затем его значение расширилось и стало относиться к самцам других животных, например, к овцам ('баран'), 'самец косули'. В переносном значении '*Bock'* обозначает четырехногую раму, подставку; станину, стойку; штатив; корпус (машины); каркас, остов; основание. С XVIII века у него появилось значение 'приподнятое сиденье кареты' – 'козлы, облучок'; с XIX века – 'гимнастический снаряд'. Только в нововерхненемецком языке появляется значение 'ошибка', которое, вероятно, восходит к старому обычаю стрельбы (как утешительный приз для худшего стрелка, отсюда – 'стрелять в козла') [14, с. 90].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

В русском языке вышеназванному фразеологизму соответствуют устойчивые словосочетания *‘совершить ошибку’, ‘допустить оплошность’, ‘дать маху’*. ‘*Ошибка’* толкуется как ‘*неправильное действие’*, ‘*ошибочный поступок’* [6]. ‘*Оплошность’* определяется как ‘*ошибка’*, ‘*промах’* [6]. В.А. Даль определяет значение сочетания ‘*дать маху’* как ‘*дать промах’, ‘ошибиться’, ‘промахнуться’*[12].

(7) *Ins Gras beißen* [2, с. 75]. Общегерманское слово ‘*Gras’* (трава) первоначально означало свежую поросль, прорастающую зелень [14, с. 252]. Наиболее вероятным объяснением этого выражения является наблюдение, что смертельно раненный воин, упавший на землю, в последней агонии хватал ртом песок, землю и траву, чтобы унять сильную боль [2, с. 75].

В русском этнокультурном сообществе этому фразеологизму соответствуют глаголы *‘умереть’, ‘погибнуть’; просторечное 'врезать (дать) дуба’* то есть, умереть; *‘отправиться на тот свет’* означает тоже ’умереть’ [6].

Таким образом, анализ этнокультурных компонентов значения слова в составе фразеологических единиц немецкого и русского языков свидетельствует о том, что представления о мире лишь в некоторых фразеологизмах находят одинаковую вербальную репрезентацию. В основном эти представления по-разному отражаются и кодируются в этноязыковом сознании.

Список источников

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 288 с.

2. Белявский С. Н. Фразеологизмы говорят о многом: Образная фразеология немецкого языка. Минск: Высш. шк., 1997. 224 с.

3. Бинович Л. Э., Гришин Н. Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1975. 656 с.

4. Большая иллюстрированная энциклопедия. В 32 томах. М.: АСТ: Астрель, 2010. Т. 31. 504 с.

5. Гурочкина А. Г. Этнокультура и языковое сознание // Филология и культура: Материалы III Междунар. науч. конф. Тамбов, 2001. Ч. 3. С. 122-123.

6. Евгеньева А. П. Малый академический словарь. URL: https://lexicography.online/explanatory/mas.

7. Краткий словарь когнитивных терминов / сост. Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. М.: Наука, 1997. URL: http://www.infolex.ru/elibrary_22633501.pdf.

8. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный». URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2001/01/kubryakova.pdf.

9. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2005. 256 с.

10. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования. Введение: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 176 с.

11. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и культурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

12. Толковый онлайн-словарь русского языка / сост. Даль В. И. URL: https://lexicography.online/explanatory/dal/.

13. Этнопсихологический словарь. URL: http://cult-lib.ru/doc/dictionary/ethnopsychology/fc/slovar-221.htm#zag-418.

14. Duden G. Etymölogie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. Band 7. 845 S.

THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN THE PHRASEOLOGY AS A VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT (IN GERMAN COMPARED TO RUSSIAN)

Filistovich Tatiana Petrovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: Each ethno-culture has its own specificity, which is reflected in traditions and customs, as well as in the verbalisation of ideas about the surrounding world. The specificity of the national perception of reality is most clearly reflected in the phraseological units, i.e. stable integral word combinations, which are reproduced as ready-made speech units. The article analyses ethno-cultural components, which are a part of a phraseological unit and verbally represent a certain concept.

Key words: ethnos, ethnoculture, ethnocultural consciousness, concept, phraseology.

References:

1. Alefirenko N. F. Lingvokul'turologiia: tsennostno-smyslovoe prostranstvo iazyka: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2012. 288 s.

2. Beliavskii S. N. Frazeologizmy govoriat o mnogom: Obraznaia frazeologiia nemetskogo iazyka. Minsk: Vyssh. shk., 1997. 224 s.

3. Binovich L. E., Grishin N. N. Nemetsko-russkii frazeologicheskii slovar'. M.: Russkii iazyk, 1975. 656 s.

4. Bol'shaia illiustrirovannaia entsiklopediia. V 32 tomakh. M.: AST: Astrel', 2010. T. 31. 504 s.

5. Gurochkina A. G. Etnokul'tura i iazykovoe soznanie // Filologiia i kul'tura: Materialy III Mezhdunar. nauch. konf. Tambov, 2001. Ch. 3. S. 122-123.

6. Evgen'eva A. P. Malyi akademicheskii slovar'. URL: https://lexicography.online/explanatory/mas.

7. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov / cost. E. C. Kubriakova, V. Z. Dem'iankov, Iu. G. Pankrats, L. G. Luzina. M.: Nauka, 1997. URL: http://www.infolex.ru/elibrary_22633501.pdf.

8. Kubriakova E. S. O kognitivnoi lingvistike i semantike termina «kognitivnyi». URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2001/01/kubryakova.pdf.

9. Maslova V. A. Kognitivnaia lingvistika: ucheb. posobie. Minsk: TetraSistems, 2005. 256 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

10. Pimenova M. V., Kondrat'eva O. N. Kontseptual'nye issledovaniia. Vvedenie: ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2011. 176 s.

11. Teliia V. N. Russkaia frazeologiia: semanticheskii, pragmaticheskii i kul'turologicheskii aspekty. M.: Iazyki russkoi kul'tury, 1996. 288 s.

12. Tolkovyi onlain-slovar' russkogo iazyka / sost. Dal' V. I. URL: https://lexicography.online/explanatory/dal/.

13. Etnopsikhologicheskii slovar'. URL: http://cult-lib.ru/doc/dictionary/ethnopsychology/fc/slovar-221.htm#zag-418.

14. Duden G. Etymölogie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. Band 7. 845 S.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.111.22

Хаустова Галина Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье затрагивается тема актуальности использования Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в вузе. В работе рассмотрены примеры инструментов для проведения веб-траснялций, проверки знаний и опросов. Особое внимание уделяется процессу оптимизации работы преподавателя.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, обучение иностранному языку, мультимедийные средства, оптимизация работы преподавателя, иностранный язык.

Актуальность использования Интернет-ресурсов в процессе обучения, как иностранному языку, так и любой другой специальности, в современной системе образования не вызывает никаких сомнений. Многие преподаватели в вузах, учителя в школах давно и успешно работают с внедрением интернет-технологий в учебный процесс. По мнению П. В. Сысоева, «ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей» [3, с. 363].

Применение интернет-технологий при обучении иностранному языку обеспечивает личностно-ориентированный подход к обучающимся, а это в свою очередь помогает преподавателям мотивировать студентов с различными интересами и склонностями к изучению иностранного языка. А. В. Скляренко и Д. И. Семенова считают, что «обучающий потенциал компьютерных технологий многогранен и предназначен для решения не только лингводидактической задачи совершенствования навыков иноязычной речи, но и специализированных задач обучения» [1, с. 235].

Интернет-ресурсы – это совокупность информационных ресурсов, размещённых в интернете. Можно выделить три основные группы среди тех Интернет-ресурсов, которые помогают в работе преподавателю. Это:

- проведение веб-трансляций;

- проверка знаний и опросы;

- оптимизация работы преподавателя.

Первая группа предназначена для проведения лекций, объяснений какого-либо материала, коммуникаций со студентами, создания реальных ситуаций общений, быстрого и эффективного освоения восприятия устной речи и т.п. Здесь можно отметить два сервиса. Это Google Hangouts и Прямые трансляции ВКонтакте. Первый подкупает своей простотой в использовании, второй – тем, что знаком большому кругу обучающихся. Google Hangouts – приложение, которое позволяет отправлять и принимать сообщения, общаться в голосовом чате, проводить индивидуальные и групповые видеовстречи. В самом приложении подробно описано, что можно общаться в чате с одним пользователем или с группой (до 100 человек), можно при общении добавлять фото, стикеры, карты и даже анимированные картинки. Интерфейс приложения прост и понятен. Слева – панель, где

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

отражены контакты, чаты, телефонные звонки, приглашения. Удобно, что ее легко убрать, если в данный момент нет в ней необходимости. Данным ресурсом можно пользоваться на смартфоне и компьютере. Таким образом, плюсы этого приложения: оно бесплатно, имеет удобную панель инструментов и хорошее качество изображения, содержит большое количество опций (прикреплять фото, видео, файлы; эффекты для видео и т.д.). Следующий сервис – Прямые трансляции Вконтакте. Это ресурс для прямых трансляций в социальной сети ВКонтакте. Трансляции можно вести тремя способами: 1) с мобильного устройства через приложение VK Live, для этого нужно быть зарегистрированным в самой социальной сети ВКонтакте и скачать приложение (в App Store или Google Play); 2) с мобильного устройства через саму платформу Вконтакте, для этого достаточно быть просто зарегистрированным ВКонтакте; 3) с помощью компьютера/ноутбука, здесь потребуется дополнительное ПО (например, программа OBS). Трансляции можно вести на своей странице для всех своих подписчиков, можно вести в сообществе (например, создать студенческое сообщество, и вести трансляции для студентов). Приложение позволяет выбрать категорию (хобби, новости, образование и т.д.), чтобы пользователям сразу была понятна тематика видео, отключать или подключать возможность комментировать запись (для обратной связи), заранее уведомлять своих подписчиков о предстоящей трансляции (получат сообщение о дате и времени трансляции). Данный ресурс бесплатен, имеет широкий круг пользователей (особенно среди студенческой аудитории), прост в использовании, требует минимального оборудования, имеет функцию уведомления о предстоящей трансляции, имеет обратную связь от подписчиков (комментарии). К сожалению, данный Интернет-ресурс подходит для небольшого количества образовательных целей и не имеет многих нужных преподавателю опций (например, показ презентаций).

Вторая группа включает в себя тесты, интерактивные упражнения и игры, и т.п. Хотелось бы рассмотреть такой интересный Интернет-ресурс как Flippity – инструмент для создания интерактивных упражнений и игр. Этот сервис позволяет создавать игровые упражнения. В распоряжении преподавателя и карточки, и телевикторины, и кроссворды, и тесты, и игры на поиск или составление слов, и многое другое. Все это оформлено красочно, увлекательно. Плюсы ресурса Flippity очевидны – он бесплатен, не требует регистрации, содержит множество готовых шаблонов упражнений и игр, каждый шаблон имеет подробную инструкцию, можно делиться ссылкой на готовое задание. В качестве средства для опроса студентов с целью определения степени усвоения учебного материала можно использовать еще один Интернет-ресурс – Testmoz – это онлайн-конструктор тестов. Он тоже бесплатен, не требует регистрации, содержит много видов тестов. При создании теста дается ссылка, которую необходимо отправить студентам. Данный ресурс предполагает автоматический подсчет результатов (время прохождения, ошибки, процент выполнения). Например, при изучении материала по теме «Die Bundesrepublik Deutschland» можно проверить знания студентов небольшим тестовым заданием, составленным с помощью данного Интернет-ресурса, – *testmoz.com/2329691*.

Третья группа состоит из Интернет-ресурсов, которые созданы в помощь преподавателю. Данная группа включает ресурсы не только для оптимизации работы преподавателя, но и для вовлечения студентов в процесс изучения иностранного языка. Так, например, для зрительного восприятия информации можно использовать Infogram или Easel.ly – ресурсы по созданию инфографики, которые помогают демонстрировать идеи в доступной форме, делают акцент на важном, повышают процент запоминания информации, предоставляют максимум информации за короткое время и преподносят скучные, неинтересные данные в нестандартной форме. Они имеют уже готовые шаблоны, в которые есть возможность добавлять свои изображения, фотографии, вставлять нужный текст. Для редактирования и создания pdf-файлов лучше всего подойдет программа Sejda.com. Данный сервис не требует регистрации и скачивания программы, имеет понятный интерфейс (все инструменты сгруппированы по категориям), позволяет редактировать файлы, объединять и разделять их, обрезать

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

страницы, подписывать документы, изменять формат и т.д. Для подготовки дополнительных учебных материалов можно использовать ресурсы (источники контента) Photosforclass.com и Pixabay.com. Это библиотека картинок, фотографий и видеороликов для образования и не только. Все изображения можно копировать, изменять и распространять совершенно бесплатно. Через систему поиска (German/ Language) отображается коллекция материалов, которую можно использовать на практических занятиях для повышения интереса к языку. Для работы преподавателя необходим и такой Интернет-ресурс как Evernote – программа для создания и хранения заметок. В качестве заметки могут выступать фрагменты текстового файла, аудиофайлы, фотографии, списки студентов или даже рукописные записи. Эти заметки можно сортировать по блокнотам, присваивать им метки-названия, редактировать и экспортировать, делиться этой информацией со студентами, например, напоминанием о дате и временим предстоящей онлайн консультации. Ресурс имеет удобный и простой интерфейс, бесплатен и на русском языке. Для предоставления доступа к учебным материалам очень хорошо подойдет генератор QR-кодов – qrcoder. Как понятно из названия эта программа создана для кодирования любой информации. Сам сервис очень прост, нужно сделать всего одно действие – ввести свой текст или нужную ссылку, и QR-код готов. Кроме простоты имеется еще ряд преимуществ: программа бесплатна и не требует регистрации, и вызывает интерес у студентов. На занятиях можно раздавать студентам карточки с QR-кодом, где закодирована ссылка на тест или упражнение (рис. 1).

Рис.1. QR-код

Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку, по мнению В. И. Строкань, «имеет ряд неоспоримых достоинств, в частности повышает познавательную активность и мотивацию учащихся, обеспечивает более высокое качество процесса обучения и самостоятельной деятельности учеников, так как учащиеся большое количество времени проводят в виртуальном мире и охотнее усваивают информацию, распространяемую в социальных сетях и мобильных приложениях» [2, с. 62]. Интернет-ресурсы помогают преподавателю оптимизировать свою работу, а студентам быстро изучить нужную информацию (грамматические правила, лексические единицы). Внедрение Интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку способствует созданию реальных ситуаций общений, быстрой проверке степени усвоения учебного материала, заинтересованности обучающихся в получении знаний по темам практических занятий.

Список источников

1. Скляренко А. В., Семенова Д. И. Роль интернет-ресурсов в обучении иностранному языку для специальных целей // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2016. Т. 2 (68). № 2-2. С. 233-237.

2. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № S8. С. 61-66.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 2 (58). С. 363-371.

USE OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Khaustova Galina Alekseevna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article dwells upon the relevance of using online resources in process of teaching a foreign language in high school. The paper \ work considers examples of tools for web cast, knowledge testing and surveys. Special attention is paid to the process of optimizing the teacher's work.

Key words: internet-resources, foreign language teaching, multimedia, teacher optimization, foreign language.

References:

1. Skliarenko A. V., Semenova D. I. Rol' internet-resursov v obuchenii inostrannomu iazyku dlia spetsial'nykh tselei // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 2016. T. 2 (68). № 2-2. S. 233-237.

2. Strokan' V. I. Aktual'nost' ispol'zovaniia internet-resursov v obuchenii inostrannomu iazyku // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal Kontsept. 2017. № S8. S. 61-66.

3. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Ispol'zovanie novykh uchebnykh internet-tekhnologii v obuchenii inostrannomu iazyku (na materiale kul'turovedeniia SShA) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye nauki. 2008. № 2 (58). S. 363-371.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111

Чеботарева Виктория Владимировна,

Военный университет Министерства обороны РФ, г. Москва, Россия

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматривается функционирование метафоры в языке средств массовой информации на материале англоязычных статей, посвященных военным конфликтам, анализируется использование метафор и метафорического контекста авторами статей и политиками в целях формирования определенных образов и суждений, установления ассоциативных связей с фоновыми знаниями целевой аудитории и передачи идеологических и культурных норм и ценностей. Выявляется роль и функции метафоры в военном дискурсе.

Ключевые слова: метафора, военный дискурс, метафорический контекст, СМИ, авторская оценка.

Война, военный конфликт, боевые действия, столкновения и агрессия – неизменные и неизбежные составляющие любого выпуска новостей. Военный дискурс занимает особое место в современном медиадискурсе, вытесняя порой остальные события или оставляя для другой информации гораздо меньше места, чем хотелось бы. Здесь также необходимо отметить, что ошибочно было б считать данное положение вещей тенденцией последнего времени. Вся история человечества по сути своей есть история войн. Еще в XVIII веке немецкий философ Иммануил Кант писал: «Состояние мира между людьми, живущими по соседству, не есть естественное состояние (status naturalis); последнее, наоборот, есть состояние войны, то есть если и не беспрерывные враждебные действия, то постоянная их угроза» [4, с. 258].

Общеизвестно, что военный конфликт – явление сложное и многогранное, сопровождающее человеческую историю на всей ее протяженности, поэтому и история его изучения в русле самых разных наук насчитывает не одно тысячелетие. Т. Г. Антонова в своем исследовании отмечает, что изучение конфликта в рамках лингвистики идет в двух направлениях. С одной стороны, исследуются аспекты конфликтной коммуникации, в которой язык выступает в качестве средства реализации конфликта, с другой стороны, изучаются способы представления/отражения конфликта в различных текстах и дискурсах, анализируются языковые средства интерпретации конфликта [1, с. 12].

В результате этой «интерпретации», в зависимости от степени адаптации первичной информации под цели и задачи конкретного автора, может появляться множество версий и даже художественных образов одного и того же события, которые, в конечном счете, будут иметь не так много общего. Не секрет, что в арсенале журналистов и репортеров огромное количество выразительных средств языка, с помощью которых подать информацию нужным образом, закрепить определенные представления, акцентировать внимание на одних моментах и практически нивелировать другие, несложно. Роль метафоры в этих сферах абсолютно значима и очевидна, в первую очередь, в силу ее многогранных функционально-прагматических возможностей, обусловленных такими ее свойствами, как образность, запоминаемость, эвристичность.

Полифункциональная природа метафоры делает ее незаменимым языковым средством в самых разных случаях. Авторы используют этот троп, чтобы облегчать понимание сложных моментов или явлений,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

проводя аналогии с простыми и общеизвестными. Создавая яркие образы, метафоры позволяют легко запомнить информацию. Но особую роль в контексте использования в СМИ играет способность метафоры подчеркивать одни свойства предмета или явления и скрывать другие, смещать фокус внимания реципиента, перестраивать акценты, как бы заставляя увидеть что-то иначе, взглянуть по-новому. Поскольку средства массовой информации оказывают огромное влияние на общественное мнение и субъективное восприятие тех или иных политических и военных событий, оказываясь, в конечном счете, способными манипулировать общественным сознанием, метафора с ее яркой образностью и функцией воздействия на читателя широко применяется в самых разных новостных и даже аналитических источниках. US promises to “keep moving heaven and earth” to arm Ukraine as Russia bombards the Donbas, Putin warns of “lightning response” to intervention in Ukraine, China says Nato has “messed up Europe” and warns over role in Asia-Pasific – эти и другие заголовки о недавних событиях пестрят метафорами. Одно и то же событие, в зависимости от целей и интересов автора, может в одном источнике называться bloodbath (Bloodbath in Bucha: rows of body bags as Russia unleashes unrelenting violence), в другом – staged performance (Russia denies role in Bucha killings, calls it ‘staged performance for West'). Таким образом, особая роль метафоры в современном медиадискурсе не вызывает сомнений.

В свете всего вышесказанного тот факт, что политические лидеры, говоря о вооруженных конфликтах и военных действиях, нередко прибегают именно к использованию метафоры представляется вполне объяснимым. Например, президент России В. В. Путин в своей речи о начале спецоперации на Украине говорит: “But let us not understate: the United States is a great country, a system-forming power. All her satellites not only dutifully agree, sing along to its music, but also copy its behaviour, and enthusiastically accept the rules they are offered. Therefore, with good reason, we can confidently say that the entire so-called Western bloc, formed by the United States in its own image and likeness, all of it is an ’empire of lies.” (Но не надо скромничать. США это все-таки великая страна, системообразующая держава, все ее сателлиты не только безропотно и покорно поддакивают, подпевают ей по любому поводу, но еще и копируют ее поведение, с восторгом принимают предлагаемые им правила. Поэтому с полным на то основанием уверенно можно сказать, что весь так называемый западный блок, сформированный США по своему образу и подобию, весь он целиком и есть та самая «империя лжи»). Владимир Зеленский, обращаясь к Бундестагу, использует метафорический образ «стены», пытаясь одновременно апеллировать к историческим ассоциациям и, в то же время, описывая свое понимание текущей ситуации: “You are like behind the wall again. Not the Berlin Wall but in the middle of Europe, between freedom and slavery,” he said. “And this wall grows stronger with each bomb that falls on our land, on Ukraine.” (Это не Берлинская стена. Это стена между свободой и рабством в Центральной Европе, и эта стена растет с каждой бомбой, брошенной на Украину). В выступлении перед Конгрессом США президент Украины строит свою речь на ассоциации с мечтой, проводя параллели с речью Мартина Лютера Кинга I have a dream. А выступая перед британскими парламентариями в Палате Общин, Зеленский использует фразу “We will fight till the end, at sea, in the air”, которая имеет много общего со словами Уинстона Черчилля из его знаменитого выступления военных времен: “We will fight in the forests, in the fields, on the shores, in the streets.”

Данные примеры служат яркой иллюстрацией того факта, что современные политики и/или их спичрайтеры хорошо понимают и умело используют так называемый метафорический контекст, о котором Т. Г. Добросклонская пишет следующее: метафорический контекст объединяет культуроспецифичные единицы, заимствованные из текстов, ставших неотъемлемой частью национальной культуры. Это цитаты из литературных произведений, фильмов, высказывания известных людей, крылатые фразы, аллюзии, пословицы, поговорки, слова из песен, рекламные

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

слоганы и т.д., иначе говоря, все то, что составляет текстовое выражение национальной культуры [3, с. 154]. И. О. Окунева, рассматривая виды и роль метафоры в печатных СМИ также говорит о широком применении метафоры как способа манипулирования сознанием, навязывания определенных субъективных оценок, установления нужных ассоциативных связей и ослабления нежелательной реакции аудитории на определенную информацию [5, с. 135].

Многие исследователи отмечают такие особенности военного дискурса как точность, информативность, логичность, стандартизированность. Данные черты не могли не отразиться и на выразительных средствах языка. Н. М. Разинкина отмечает, что метафора в военном дискурсе «теряет свою индивидуальность, переходит в разряд устойчивых сочетаний и выполняет информативную функцию» [6, с. 163]. Словари военной терминологии содержат множество примеров, подтверждающих этот вывод: buddy-buddy system, chopper, dragon teeth. Однако, военно-публицистический жанр демонстрирует совершенно иные тенденции, выводя на первый план именно функцию воздействия. К. А. Дегтяренко и Е. В. Курицкая также анализируют неразвернутые речевые метафоры, используемые в качестве средства индивидуально-авторской оценки с целью воздействия на адресата, и приходят к выводу, что появление подобных метафор обусловлено именно жанром анализируемых текстов [2, с. 74].

Говоря о функционировании метафор в средствах массовой информации, нельзя обойти вниманием и экстралингвистический фактор – каждый новый военный конфликт меняет язык, появляются новые термины, изменяются значения старых, процессы терминологизации и детерминологизации неоднократно становились объектом внимания лингвистов. It seems like wars produce a lot of new words – это высказывание ответственного редактора словаря American Heritage Dictionary уже много лет не теряет своей актуальности. Питер Ньюмарк в своей классификации метафор выделял категорию так называемых недавних метафор или неологизмов [8, с. 84].

Дэвид Кристал в своей энциклопедии, опубликованной в 1995 году (The Cambridge Encyclopedia of the English Language), говорит о таком явлении, как doublespeak, язык, который заставляет плохое казаться хорошим и наоборот, приводя в пример различные эвфемизмы. Однако, рассмотрев множество примеров употребления метафоры в средствах массовой информации, можно прийти к выводу, что этот троп также может быть очень эффективным орудием в этой сфере.

Список источников

1. Антонова Т. Г. Конфликт на Украине «глазами Европы»: метафорическое моделирование образа в британском издании «Гардиан». Вестник Томского государственного университета, 2017. С.12-22.

2. Дегтяренко К. А., Курицкая Е. В. Функционирование метафоры в военном дискурсе и способы ее перевода на русский язык (на материале англоязычных периодических изданий) // Научный диалог. 2018. №5. С. 71-82.

3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной медиаречи. М.: КРАСАНД, 2010. 288 с.

4. Кант И. Сочинения в шести томах. М.: Мысль, 1966. Т. 6. 743 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

5. Окунева И. О. Виды и роль метафоры в печатных СМИ России, Великобритании, США и Канады (на материале газетных статей, посвященных проблеме взаимоотношений между государством, обществом и прессой) // Политическая лингвистика. 2010. С.135-145.

6. Разинкина Н. М. Стилистика английского научного текста. М.: Едиториал УРСС, 2005. 216 с.

7. American Heritage Dictionary. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin, 2001. 947 p.

8. Newmark P. A. Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

SOME ASPECTS OF METAPHOR FUNCTIONING IN MILITARY DISCOURSE

Chebotareva Victoria Vladimirovna

Military university of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract: The article focuses on metaphor functioning in mass media on the material of English-language texts of articles devoted to armed conflicts, analyses usage of metaphors and metaphorical context by authors of the articles and by politicians as means of cultivating definite images and forming certain judgements, establishing associations with background knowledge of the target audience and conveying ideological and cultural norms and values. The role and functions of metaphor in military discourse are identified.

Key words: metaphor, military discourse, metaphoric context, mass media, author's assessment.

References:

1. Antonova T. G. Konflikt na Ukraine «glazami Evropy»: metaforicheskoe modelirovanie obraza v britanskom izdanii «Gardian». Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. S.12-22.

2. Degtiarenko K. A., Kuritskaia E. V. Funktsionirovanie metafory v voennom diskurse i sposoby ee perevoda na russkii iazyk (na materiale angloiazychnykh periodicheskikh izdanii) // Nauchnyi dialog. 2018. №5. S. 71-82.

3. Dobrosklonskaia T. G. Voprosy izucheniia mediatekstov: Opyt issledovaniia sovremennoi mediarechi. M.: KRASAND, 2010. 288 c.

4. Kant I. Sochineniia v shesti tomakh. M.: Mysl', 1966. T. 6. 743 s.

5. Okuneva I. O. Vidy i rol' metafory v pechatnykh SMI Rossii, Velikobritanii, SShA i Kanady (na materiale gazetnykh statei, posviashchennykh probleme vzaimootnoshenii mezhdu gosudarstvom, obshchestvom i pressoi) // Politicheskaia lingvistika. 2010. S.135-145.

6. Razinkina N. M. Stilistika angliiskogo nauchnogo teksta. M.: Editorial URSS, 2005. 216 s.

7. American Heritage Dictionary. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin, 2001. 947 p.

8. Newmark P. A. Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11-112

Черданцева Елена Фёдоровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается лексическая компетенция как основной навык употребления лексики в устном и письменном виде. Описываются этапы формирования лексических навыков. Также рассмотрены продуктивные способы словообразования в немецком языке в качестве обогащения словарного запаса иноязычной лексики.

Ключевые слова: лексическая компетенция, словообразование, словообразовательная модель, словосложение, суффиксы, префиксы, конверсия.

При переходе на новые Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования одним из критериев планируемых результатов при обучении иностранному языку является овладение навыками употребления в устной и письменной речи лексические единицы, включая образованные от родственных слов с использованием аффиксации, словосложения, конверсии [5]. Таким образом учащиеся должны овладеть *лексической компетенцией* – владение навыками употребления слов, а также подробное знание словарного состава. При формировании лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

При обучении иностранному языку стоит учитывать, что формирование лексической компетенции прямо пропорционально зависит от формирования у обучающихся лексических навыков, которые в свою очередь формируются в 3 этапа: ознакомительный, тренировочный, итоговый.

Согласно исследованию Н. А. Шамова [1], на первом этапе формирования лексических навыков начинается с приобретения сенсорной информации о слове, а именно: восприятие и узнавание образа слова. Затем происходит процесс запоминания – когнитивное действие по удержанию слов и их связей в памяти. Процесс запоминания должен быть осознанным, т.е. обучающиеся должны понимать значение и смысл лексических единиц, а не механически их заучивать.

Второй этап предусматривает практические действия со словом, многократную тренировку «по шаблону», с целью постепенного развития умений употреблять новую лексику, запоминать ее, переводить на уровень долговременной памяти.

Третий этап формирования лексических навыков основан на формировании лексических умений, т.е. этап творческого применения знаний, отработка лексических действий в новых условиях, иными словами – это лексическая креативность, которая характеризуется оригинальностью и самостоятельностью высказывания, новизной мысли.

Поэтому одним из важных и существенных аспектов овладения иностранным языком остается лексика, которая тесно связана с человеческой деятельностью, с жизней общества. Как и человек, лексика не

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

стоит на месте, изменяется – появляются новые слова, значения некоторых слов могут устаревать. Процесс обогащения лексических единиц непрерывен и требует постоянного внимания со стороны преподавателя. Словообразование является источником расширения запаса лексических единиц. Под термином *словообразование* понимается система языковых категорий, относящихся к производству и строению слова. В каждом языке присутствует словообразовательная модель – схема образования слова из определенных морфем с определенными принципами их следования и соединения, с определенной акцентной характеристикой, служащая для обозначения понятия определенного лексико-грамматического класса [3].

В немецком языке самым продуктивным способом обогащения лексических единиц является словосложение. Принцип данного словообразования заключается в сложении двух и более слов (основ). Сложные слова могут быть образованы из разных частей речи: существительное + существительное das Haus+die Schuhe = die Hausschuhe; der Sommer+die Ferien = die Sommerferien; глагол +существительное lesen+der Saal = der Lesesaal, lernen+das Buch = das Lernbuch; прилагательное + существительное leicht + der Sinn = der Leichtsinn. Основ в сложном слове может быть и больше, так например на сегодняшний момент самое длинное слово в немецком языке считается из 7 слов и состоит из 63 букв: das *Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz*. Род существительного определяется по последнему слову. Не всегда сложное слово может иметь прямое значение: *das Glück (счастье) + der Pilz (гриб) = der Glückpilz (счастливчик*). Помимо сложных существительных есть и сложные глаголы, прилагательные наречия с прямым и переносным значением слова: taub + stumm = taubstumm (глухонемой), schwarz + fahren = schwarzfahren (ехать без билета, ехать «зайцем»), über + morgen = übermorgen (послезавтра), heute + zu + der Tag = heutzutage (на сегодняшний день).

Также к одному из распространенных способов словообразования в немецком языке можно отнести *морфологический способ* или *аффиксальное производство*, т.е. присоединение суффиксов, префиксов к основе слова [3]. Обычно префиксы подразделяют на две категории: именные и глагольные. Именные префиксы участвуют в образовании имен существительных и прилагательных. Самый распространенный префикс un- и miss- , которые образует антонимы: die Ruhe – die Unruhe, der Erfolg – der Misserfolg. Глагольные префиксы в свою очередь делятся на отделяемые an-, mit-, fern- и т. д, и неотделяемые be-,ver-, ge-, zer- и др. Одна морфема с разными приставками может менять значение, например: schreiben (писать) – ausschreiben (выписывать) – beschreiben (описывать). Таким образом стоит отметить на важность роль префиксации в немецком языке. Изменение значения слова наиболее распространено у глаголов, по сравнению с прилагательными или существительными.

К морфологическому способу словообразования относятся не только префиксы, но и суффиксы, которые служат для образования существительных, прилагательных, наречий. В немецком языке при помощи суффиксов могут быть образованы существительные из основ глаголов и прилагательных, глаголы из основ существительных, прилагательных и местоимений, прилагательные из основ существительных, наречий и глаголов. У имен существительных суффиксы указывают на род, так например –chen, – lein, -nis всегда среднего рода, – heit, – schaft, -ung указывают на женский род, а –er, -ner, -ling мужского рода: der Tisch – das Tischlein, frei – die Freiheit, der Fisch – der Fischer.

Стоит отметить как широк спектр употребления суффиксов в немецком языке, а поэтому суффиксальный способ словообразования является также продуктивным. Нередко одна часть речи переходит в другую, это является *конверсия* или *морфолого – синтактический способ* [4]. В этом способе выделяют три термина: *субстантивация* – переход в имя существительное других частей речи, например essen (кушать, есть) – das Essen (еда), groß (большой) – die Grösse (величина, размер) и.д.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Адъективизация – переход в прилагательное других частей речи, heute (сегодня) – heutig (сегодняшний). *Адвербиализация* – переход в наречие других частей речи, der Morgen (утро) – morgens (завтра).

Наименее продуктивный способ словообразования является *лексико-синтаксический способ*, который предполагает сращение словосочетания в одну лексическую единицу. Такой способ наиболее присущ неологизмам, так например der Anti – Terror – Krieg (антитеррористическая война).

Данные способы словообразования охватывают все части речи в немецко языке, тем самым расширяя и обновляя его словарный состав, тем самым формируют лексическую компетенцию у обучающихся. Знание данных правил позволяют овладевать иноязычной лексикой, знать ее перевод, употреблять как в письменной, так и в устной речи.

Список источников

1. Ариян М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты. М.: ФЛИНТА, 2017. 222 с.

2. Зуев А. Н. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. М.: Русский язык, 1979. 536 с.

3. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1962. 314 с.

4. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. М.: КомКнига, 2007. 376 с.

5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования (5-9 классы). Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1987 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287). URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/.

FORMING OF LEXICAL COMPETENCE OF SCOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF TAECHING WORD-FORMATION IN GERMAN

Cherdantseva Elena Fyodorovna,

Altay state pedagogical university, Barnaul, Russia

Abstact. The article considers lexical competence as the main skill of using vocabulary in spoken and written form. The stages of formation of lexical skills are described. Productive ways of word formation in the German language as an enrichment of the vocabulary of foreign language vocabulary are also considered.

Key words: lexical competence, word- formation, word-formation model, word composition, suffixes, prefixes, conversion.

References:

1. Ariian M. A. Osnovy obshchei metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov: teoreticheskie i prakticheskie aspekty. M.: FLINTA, 2017. 222 s.

2. Zuev A. N. Slovar' slovoobrazovatel'nykh elementov nemetskogo iazyka. M.: Russkii iazyk, 1979. 536 s.

3. Stepanova M. D. Leksikologiia sovremennogo nemetskogo iazyka. M.: Vysshaia shkola, 1962. 314 s.

4. Stepanova M. D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemetskogo iazyka. M.: KomKniga, 2007. 376 s.

5. Federal'nyi Gosudarstvennyi Obrazovatel'nyi Standart osnovnogo obshchego obrazovaniia (5-9 klassy). Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 №1987 (v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 31.05.2021 № 287). URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111

Шацких Наталья Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ ПРОДУКТОВ И СЕТИ РЕСТОРАНОВ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ)

Аннотация: В статье рассматриваются такие понятия, как «реклама», «креолизованный текст», «языковое манипулирование», описывается структура рекламного текста, выявляются и анализируются лексико-грамматические средства реализации манипулятивного воздействия в англоязычной рекламе быстрого питания, размещенной в сети Интернет.

Ключевые слова: реклама, креолизованный (поликодовый / видеовербальный) текст, языковое манипулирование, лексические и грамматические средства реализации манипулятивного воздействия.

Реклама получила невероятно широкое распространение в современном мире. Сегодня она представляет собой не просто средство коммуникации, а целую отрасль деятельности, результаты которой влияют практически на все сферы жизни человеческого общества.

Реклама (от латинского глагола *reclamare* – «утверждать», «восклицать», «выкрикивать», «взывать») – явление чрезвычайно многогранное и многоаспектное. Определение понятия «реклама» в значительной степени зависит от того, какой концепции придерживается тот или иной исследователь. В самом общем смысле реклама – это пропаганда идей, товаров и услуг, призванная повысить их привлекательность для потребителей.

Ю. К. Пирогова определяет рекламу как «одну из сфер использования языка, где он служит прежде всего инструментом увещевательной коммуникации, целью которой является побудить слушающего определенным образом модифицировать свое поведение, в частном (и основном для рекламы) случае – поведение потребительское» [4, с. 112].

Под рекламой также принято понимать «ответвление массовой коммуникации, в русле которого создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные произведения, адресованные группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [7, с. 8].

В основе любого рекламного сообщения лежит рекламный текст. Ведущей целью данного текста является побудить потребителя приобрести тот или иной рекламируемый товар или услугу. Реклама достигает своей цели лишь в том случае, если при составлении рекламного текста учитываются особенности человеческой психики. Самой известной рекламной моделью является “AIDA”, где A – Attention («внимание»), I – Interest («интерес»), D – Desire («желание»), A – Action («действие»). Эта модель была предложена американским рекламистом Элмером Левисом в 1896 году и отражает этапы психологического воздействия рекламы на потребителя: рекламный текст должен привлечь внимание

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

адресата, вызвать интерес к рекламируемому товару или услуге, возбудить желание иметь рекламируемый продукт, подтолкнуть к решению сделать покупку или воспользоваться предлагаемыми услугами [5, с. 25].

Соотношение вербального и визуального компонентов является одним из ключевых моментов при создании рекламного текста. Рекламные тексты, в структуре которых помимо вербальных средств содержатся еще и иконические (иллюстрация, фотография, рисунок), а также средства других семиотических кодов (таких, как шрифт, цвет и пр.), называются креолизованными (поликодовыми, видеовербальными) текстами или иконотекстами. Визуальный компонент рекламного сообщения иллюстрирует вербальную информацию, добавляет рекламному тексту образность, выразительность, дополнительную экспрессивность [6, с. 180-181].

Вербальная часть рекламы состоит из следующих основных компонентов: заголовок, основной рекламный текст (ОТР), слоган и эхо-фраза (выражение или предложение, поставленное в конце текста печатного объявления, которое повторяет (дословно или по смыслу) главную часть основного мотива в объявлении). Следует заметить, что некоторые из вышеперечисленных элементов рекламного сообщения могут отсутствовать; функцию отсутствующей части компенсирует другой рекламный компонент. Таким образом, рекламные тексты принято считать текстами открытого характера [3, с. 8].

Рекламный текст несет в себе достаточно серьезную информационную и эмоциональную нагрузку, чтобы представлять особый интерес в качестве объекта исследования. В своей работе мы ставим цель рассмотреть лексико-грамматические средства реализации манипулятивного воздействия в англоязычной рекламе продуктов и сети ресторанов быстрого питания, размещенной в сети Интернет.

Рассматривая манипулятивный потенциал англоязычной рекламы, следует в первую очередь обратиться к трактовке термина «языковое манипулирование».

Языковое манипулирование – это отбор и использование средств языка, с помощью которых можно воздействовать на адресата речи. А. А. Данилова определяет языковое манипулирование как «скрытое языковое воздействие на адресата, намеренно вводящее его в заблуждение относительно замысла или содержания речи» [1, с. 12]. Как правило, языковое манипулирование предполагает такое воздействие на потребителя рекламы, которое тот не осознает и воспринимает как часть объективной информации о товаре. Суть языкового манипулирования в рекламе заключается в том, что рекламная информация подается таким образом, чтобы потребитель на ее основе самостоятельно сделал определенные выводы. Так как потребитель приходит к этим выводам самостоятельно, он автоматически принимает такое знание за свое собственное, а следовательно, относится к информации менее критично и с большим доверием.

Эффективность манипулятивного воздействия рекламы зависит от профессионального использования обширного арсенала языковых средств. Использование различных лексических средств является одним из самых распространённых способов языковой манипуляции в рекламе. Довольно часто для создания уникального и запоминающегося образа товара в рекламном тексте используются различные тропы. Троп – это оборот речи, в котором слово или словосочетание употребляется в переносном значении для достижения большей выразительности. Данные изобразительные средства привлекают внимание потребителя, вызывают интерес, подчеркивают главную идею рекламного сообщения, усиливают эмоциональное воздействие на адресата. Рассмотрим тропы, наиболее часто встречающиеся в англоязычной рекламе продуктов и сети ресторанов быстрого питания.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Метафора обычно определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго. Рассмотрим следующие примеры:

(1) *TASTE the ADVENTURE (реклама бургера от "KFC")* [8].

(2) *Fast food heaven (реклама американской сети ресторанов быстрого питания "Arby's", специализирующейся на сэндвичах)* [9].

В приведенных примерах метафора выполняет эмоционально-оценочную функцию и является эффективным средством воздействия на реципиента. Данные рекламные слоганы сообщают нам о возможности «почувствовать вкус приключения», посетить «райский уголок быстрого питания» и тем самым улучшить настроение от приема пищи. Естественно, предлагаемая еда не относится к категории здорового питания и не дает гарантии «хорошего настроения», но подобная подача способна убедить потенциального потребителя в уникальных свойствах продукта.

Олицетворением (**персонификацией**) называется троп, который состоит в перенесении свойств человека на отвлеченные понятия и неодушевленные предметы.

(3) *When Fries Can't Resist the Attraction (реклама кетчупа "Heinz")* [8].

В данном рекламном сообщении картофель фри наделяется свойствами живого существа: способностью чувствовать и вести себя определенным образом.

Еще одним лексическим приемом, часто встречающимся в рекламе, является **сравнение**, которое представляет собой сопоставление одного предмета или явления с другим по какому-либо признаку, основанное на их сходстве. Например:

(4) *It looks like chicken, it smells like chicken, so let's just call it chicken (реклама сети ресторанов быстрого питания "KFC")* [8].

Данная реклама сети ресторанов быстрого питания "KFC" убеждает нас в том, что если блюдо выглядит, как цыпленок, и имеет запах жареного цыпленка, то его следует назвать соответствующим образом и, конечно же, попробовать.

Следующим стилистическим приемом, часто используемым в англоязычных рекламных текстах и одновременно служащим эффективным средством манипулятивного воздействия на адресата, является **эпитет**. Эпитеты – это определения, подчеркивающие какой-либо признак/свойство предмета или явления, лексическое значение которых содержит экспрессивный или оценочный коннотативный компонент.

(5) *Red Seal Potato Chips*

Light! Fresh! Noisy! Delicious! (реклама картофельных чипсов "Red Seal") [8].

Используемые в данном рекламном сообщении эпитеты вызывают положительные эмоции у адресата, создают яркий, уникальный образ продукта, способствует запоминанию свойств рекламируемого товара, вызывая желание его попробовать.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Еще одним приемом, который нередко используется в рекламе с целью привлечения внимания и осуществления манипулятивного воздействия, является **оксюморон** – троп, состоящий в соединении двух контрастных по значению слов (обычно содержащих антонимичные семы), раскрывающий противоречивость описываемого. Так, например, следующий рекламный текст, сообщающий о том, что в бургерах для вегетарианцев содержится «настоящее мясо», вызывает у потребителя недоумение, неподдельный интерес и желание узнать, так ли это на самом деле.

(6) *At last! A Veggie Burger that contains REAL BEEF! (реклама бургеров для вегетарианцев от производителя "Crompton's Beef Farm")* [10].

Нельзя оставить без внимания и такой стилистический прием, как **гипербола**, представляющий собой чрезмерное преувеличение чувств, значения, размера, красоты и т.п. описываемого явления. Гипербола - очень экспрессивный стилистический прием, способный воздействовать на мысли и чувства адресата, поэтому он достаточно часто используется создателями рекламы как средство манипуляции. Например:

(7) *Every Pepsi refreshes the world (реклама безалкогольного газированного напитка "Pepsi", производимого американской компанией "PepsiCo")* [8].

Авторы данного рекламного текста смело заявляют, что каждая бутылочка "Pepsi" «освежает мир», что, безусловно, является преувеличением.

Следующим эффективным приемом осуществления эмоционального воздействия на адресата, встречающимся в рекламе, является **градация**. Градация **–** это особая группировка однородных членов предложения с постепенным нарастанием (или убыванием) смысловой и эмоциональной значимости. Приведем пример:

(8) *big. beefy. bliss. (реклама гамбургера "Big Mac" от "McDonalds")* [8].

Скрытое языковое манипулирование в рекламе также может осуществляться при помощи такого стилистического приема, как **антитеза**. Антитеза – это риторическое противопоставление, стилистическая фигура контраста, заключающаяся в резком противопоставлении понятий, положений, образов, состояний, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом, как в следующем примере:

(9) *So much temptation. So little time (реклама мороженого "Amul")* [8].

С целью привлечения внимания к рекламному сообщению и оказания манипулятивного воздействия на реципиента в рекламных текстах часто используется **каламбур**. Каламбур (игра слов) – это остроумное выражение, шутка, основанные на использовании сходно звучащих, но различных по значению слов или разных значений одного слова. Например:

(10) *"Bacon, meat cheese."*

"Cheese, meat bacon." (реклама бургеров "Hardee's") [8].

В данном рекламном тексте каламбур основан на использовании слова "meat" («мясо»), созвучным с другим словом – "meet" («знакомиться, познакомиться»). Кроме того, помимо каламбура в этом примере используется олицетворение, а также такой синтаксический стилистический прием, как **хиазм**,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

который представляет собой своеобразное построение предложения, когда в первой его половине слова расположены в одной последовательности, а во второй – в обратной.

Следует также отметить, что в англоязычной рекламе нередко используются **фразеологизмы**, а также различные виды их декомпозиции (трансформации). Любые нарушения норм употребления фразеологических оборотов мгновенно привлекают внимание адресата, вызывают у него определенную эмоциональную реакцию, оказывая на него при этом определенное психологическое воздействие. Проиллюстрируем сказанное примером:

(11) *LOVE AT FIRST BITE (реклама пиццы "Heart Shaped Pizza")* [8].

В данном случае речь идет о декомпозиции устойчивого выражения "love at first sight". Один компонент фразеологизма ("love") заменили на другой ("bite"). Такой вид трансформации фразеологических единиц, широко используемый в рекламе, получил название «субституция».

Рассматривая синтаксические средства организации англоязычных рекламных текстов, следует отметить общую тенденцию употребления простых предложений. Употребительность простых предложений связана, прежде всего, с влиянием разговорной речи. Короткие повествовательные предложения делают рекламный текст динамичным и экспрессивным и усиливают манипулятивное воздействие рекламного сообщения. Например:

(12) *Quality Is Our Recipe (реклама сети ресторанов быстрого питания "Wendy's")* [9].

Эффективно употребление в рекламе побудительных предложений, которые играют роль своеобразных сигналов, призывов к действию, вызывают у потребителя желание купить, попробовать предлагаемый товар.

(13) *Share the fun! Have a Chicken McNuggets moment! (реклама куриных наггетсов от "McDonalds")* [8].

Употребление вопросительных конструкций в рекламных текстах Х. Кафтанджиев определяет как «стратегию вызывания любопытства» [2]. Вопросительные предложения часто встречаются в заголовках и в начале основного рекламного текста, они заинтересовывают читателя, заставляя его читать текст дальше.

(14) *Out of FRESH ideas? Try one of ours (реклама сети ресторанов быстрого питания "Qdoba Mexican Grill")* [8].

Следует отметить, что вопросительное предложение *"Out of FRESH ideas?"* представляет собой эллиптическую конструкцию. **Эллипсис** – явление, довольно часто встречающееся в англоязычных рекламных текстах и представляющее собой пропуск отдельных слов (обычно легко восстанавливаемых в контексте) для придания фразе дополнительного динамизма.

Не менее эффективными по своему воздействию на потенциального потребителя являются стилистические фигуры, используемые в англоязычных рекламных текстах. К подобным фигурам речи относятся различные виды повтора (анафора, эпифора, морфологический повтор и др.), парцелляция, апозиопезис, инверсия, параллелизм, бессоюзные конструкции (асиндетон), риторические вопросы и т.д. Эти и другие выразительные средства оживляют, актуализируют рекламный текст, усиливают его

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

воздействие на адресата, формируют у потребителя желание иметь рекламируемый продукт. Проиллюстрируем сказанное следующими примерами:

(15) *Introducing Our Inspired New Pizza*

NEW SAUCE. NEW CRUST. NEW CHEESE.

STILL ROUND (реклама пиццы "Domino's") [8].

В данном рекламном тексте одновременно используются три синтаксических стилистических приема – **анафора** (повторение начальных слов в смежных фразах, строках или строфах, в данном случае речь идет о слове "new", которое под влиянием контекста переходит из разряда определений в разряд эпитетов), **асиндетон** (намеренный пропуск союзов для придания речи динамичности) и **параллелизм** (идентичность или схожесть синтаксических структур двух или более предложений или частей предложений при их последовательном употреблении) – "NEW SAUCE. NEW CRUST. NEW CHEESE".

(16) *Summer time*

Pepsi time (реклама газированного напитка "Pepsi") [8].

В этом примере используется такой синтаксический прием, как **эпифора** (повторение конечных слов в смежных строках, строфах, фразах).

(17) *"I ate the bones!"*

NEW

KFC Original Recipe

Boneless (реклама куриных наггетсов от "KFC") [8].

В данном рекламном сообщении используется **морфологический повтор**, под которым принято понимать аффиксальный повтор и повтор корневых морфем, придающий речи особый ритм, динамику, экспрессию.

(18) *Fitting, isn't it? (реклама, изображающая мужскую руку, которая держит бутылочку «Кока Колы»)* [8].

Этот короткий рекламный текст основан на использовании **риторического вопроса**, то есть вопроса, не требующего ответа. Основная функция таких вопросов – привлечь внимание, усилить впечатление, повысить эмоциональный фон, заставить адресата сделать свой собственный вывод.

(19) *MARY HAD A LITTLE LAMB. FRIES AND A COKE. (реклама сети ресторанов быстрого питания "McDonald's")* [8].

В основе данного рекламного сообщения лежит **парцелляция** – синтаксический прием, при котором предложение интонационно делится на отдельные отрезки, графически выделенные как самостоятельные предложения.

(20) *THE BEST JUST GOT BETTER…!*

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

PEPSI.

THE CHOICE OF A NEW GENERATION (реклама напитка "Pepsi") [8].

В этом примере используется **апозиопезис –** обрыв высказывания, продолжение которого можно понять из контекста всего рекламного сообщения.

Говоря о морфологических особенностях рекламного текста, следует подчеркнуть важные функции такой части речи, как местоимения. Анализ рекламных текстов показал, что на первом месте по частоте употребления в текстах англоязычной рекламы находятся личное местоимение "you" («ты», «вы») и притяжательное местоимение "your/yours" («твой», «ваш»). Посредством этих местоимений создается режим диалога, усиливающий эмоциональное и психологическое воздействие рекламы на потребителя. Обращаются непосредственно к адресату, и он вынужден включиться в диалог, примерить предложенную ситуацию на себя и сделать «правильный» (с точки зрения рекламодателя) выбор.

(21) *McDonald's is your kind of place (реклама сети ресторанов быстрого питания "McDonald's")* [9].

Итак, реклама, в силу своих основных задач (повлиять на выбор потребителя в пользу рекламируемого товара или услуги), может быть по праву признана манипулятивной сферой приложения языка. Эффективность коммуникации посредством рекламы заключается именно в том, насколько удалось подобное манипулятивное (психологическое) воздействие на адресата, и для решения этой задачи рекламодатели используют целый арсенал вербальных (языковых/речевых) и невербальных (принадлежащих к другим знаковым системам, нежели естественный язык) средств.

Список источников

1. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. М.: Добросвет, 2011. 232 с.

2. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. М.: Смысл, 1995. 134 с. URL: https://studfile.net/preview/5826204/.

3. Лившиц Т. Н. Реклама в прагмалингвистическом аспекте. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 212 с.

4. Пирогова Ю. К., Паршин П.Б. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. М.: Международный институт рекламы, Издательский дом Гребенникова, 2000. 270 с.

5. Прохорова С. Н. Рекламный дискурс: текст лекций. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 72 с.

6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. М.: Наука, 1990. 240 с.

7. Ученова В. В. Философия рекламы. М.: Гелла-принт, 2003. 208 с.

8. Advertisements. URL: https://www.google.ru/search?q=advertisements&newwindow=1&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi87dOP8OjYAhXF1iwKHeUZD8IQ_AUICigB&biw=1366&bih=662.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

9. Best Fast Food Slogans and Taglines of All Time. URL: https://sloganshub.org/fast-food-slogans/.

10. 101 Catchy Fast Food Slogans and Great Taglines. URL: https://brandongaille.com/78-catchy-fast-food-slogans-and-great-taglines/.

LEXICAL AND GRAMMATICAL MEANS OF IMPLEMENTING MANIPULATIVE INFLUENCE IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING (BASED ON THE MATERIAL OF ONLINE ADVERTISING OF FAST FOOD AND FAST FOOD RESTAURANT CHAINS)

Shatskikh Natalia Nikolaevna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article considers such concepts as “advertising”, “creolized text”, “language manipulation”, describes the structure of the advertising text, reveals and analyzes lexical and grammatical means of implementing manipulative influence in English-language fast food advertising posted on the Internet.

Key words: advertising, creolized (polycode / video verbal) text, language manipulation, lexical and grammatical means of implementing manipulative influence.

References:

1. Danilova A. A. Manipulirovanie slovom v sredstvakh massovoi informatsii. M.: Dobrosvet, 2011. 232 s.

2. Kaftandzhiev Kh. Teksty pechatnoi reklamy. M.: Smysl, 1995. 134 s. URL: https://studfile.net/preview/5826204/.

3. Livshits T. N. Reklama v pragmalingvisticheskom aspekte. Taganrog: Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta, 1999. 212 s.

4. Pirogova Iu. K., Parshin P.B. Reklamnyi tekst: semiotika i lingvistika. M.: Mezhdunarodnyi institut reklamy, Izdatel'skii dom Grebennikova, 2000. 270 s.

5. Prokhorova S. N. Reklamnyi diskurs: tekst lektsii. Iaroslavl': IarGU, 2013. 72 s.

6. Sorokin Iu. A., Tarasov E. F. Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaia funktsiia. M.: Nauka, 1990. 240 s.

7. Uchenova V. V. Filosofiia reklamy. M.: Gella-print, 2003. 208 s.

8. Advertisements. URL: https://www.google.ru/search?q=advertisements&newwindow=1&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi87dOP8OjYAhXF1iwKHeUZD8IQ_AUICigB&biw=1366&bih=662.

9. Best Fast Food Slogans and Taglines of All Time. URL: https://sloganshub.org/fast-food-slogans/.

10. 101 Catchy Fast Food Slogans and Great Taglines. URL: https://brandongaille.com/78-catchy-fast-food-slogans-and-great-taglines/.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.147

Шелкова Светлана Валерьевна,

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ СОФТ СКИЛЛЗ

Аннотация. Статья посвящена особенностям изучения иностранного языка для развития гибких навыков (софт скиллз). В работе рассматривается процесс изучения иностранного языка, подходы к его освоению с точки зрения развития методики и ее развития. Владение иностранным языком понимается как баланс видов речевой деятельности (аудирования. говорения, чтения и письма), а также аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики). Подобный баланс достигается за счет развития гибкости ума и софт скиллз.

Ключевые слова: гибкие навыки, эмоциональный интеллект, обучение иностранному языку.

В силу смены научной парадигмы от системоцентризма к функционализму, расширения процесса глобализации, цифровизации и роста онлайн коммуникации развитие гибких навыков (софт скиллз) является одним из базовых особенно в профессиональном развитии индивида [2]. Гибкие навыки провозглашены в качестве основных умений в XXI веке. Наиболее эффективное развитие гибкости ума актуализируется при изучении иностранного языка как средства общения в рамках компетентностного подхода. Свободное владение иностранным языком предполагает баланс аудирования, говорения, чтения и письма.

Основными методами исследования являются анализ методической литературы и синтез материала по данной проблеме, сравнение и обобщение изученных материалов сбора и накопления материала, моделирование, наблюдение.

Диалектическое единство языка и сознания обуславливает сложность рассматриваемой проблемы [12]. Изучение языка как системы, начиная с древности, со времен еще Панини имело глубоко прагматический характер, а именно: изучить структуру языка для того, чтобы научить этому языку тех, кто им не владеет, прежде всего, неносителей языка для передачи мысли в процессе коммуникации. Процесс научения иностранному языку строился по разному в силу поставленных целей (переводить тексты Священного Писания или адекватно общаться письменно или устно, соблюдая речевые и культурологические нормы). Смены целей изучения иностранного языка от переводной до развития речи, речевой деятельности, коммуникации, межкультурной коммуникации, коммуникативной компетенции ставила разные задачи перед преподавателями. В истории образования существовало несколько подходов к обучению. Собственно подход не есть только совокупность методов и приемов, это философия образования, совокупность взглядов и идей на образование, отражающих особенности мышления этноса в тот или иной период времени. Смены подходов в обучении иностранному языку меняются в силу значимости языковой интеграции. Следует отметить, что языковая интеграция постоянно сопровождает человечество с момента его зарождения. Интеграция диалектов в древний период способствовала появлению национальных литературных языков в Новое время. Наличие большого количества заимствований в каждом языке отражает культурно-историческое взаимодействие народов. Интерес к межкультурной и языковой интеграции для академической мобильности в XX веке

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

позволил выделить общие критерии, определяющие уровень владения иностранным языком, ввести коммуникативную методику в обучении иностранному языку с целью активизации международного общения в реализации программы Совета Европы и Болонского процесса. Поиск баланса между сохранением традиций и реагированием на инновационные вызовы представляется актуальной проблемой, требующей теоретического осмысления и постоянного анализа практического опыта.

Диалектический поиск объективных критериев оценивания знаний, умений и навыков, а также сформированных компетенций в изучении иностранного языка объективировал смену методических приемов в обучении и позволил актуализировать формы международного языкового стандарта.

Основная задача в обучении иностранному языку за рубежом на современном этапе заключается в осуществлении учебного процесса, ориентированного на модернизацию, интенсификацию и эффективность повышения качества образования специалистов в русле академической мобильности.

Современная коммуникативная методика обучения является актуализацией программы Совета Европы в эпоху глобализации в связи с ростом межкультурной и межъязыковой коммуникации. Новая концепция обучения особым образом форматирует цели, задачи, принципы, способы оценивания знаний, умений и навыков в русле компетенций. Подобный поворот в методике позволил выделить и сформулировать общеевропейские компетенции владения иностранным языков (традиционно уже называемые уровни владения языком). На каждом из уровней происходит накопление знаний аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика) и формирование видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма). Обучение иностранному языку представляет контаминацию языка и речи в межкультурном общении.

Владение иностранным языком представляет гармонию аудирования, говорения, чтения и письма, в сочетании с аспектами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, произношением), отшлифованные базовыми интонационными моделями в различных социо-культурных, межкультурных ситуациях общения с умениями аналитически и критически подходить к ситуации общения, дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Свободное владение языком на продвинутом уровне согласно международной классификации уровней владения предполагает развитые гибкие навыки или софт скиллз. Свободное переключение от утвердительных к отрицательным предложениям, а от последних к вопросительным в разных временных регистрах (настоящем, прошедшем и будущем) актуализирует мыслительную гибкость.

Собственно мозг состоит из мягких и жестких звеньев [5], работа каждого из них соответствует контролю соответствующих навыков: жестких и гибких. Первые есть знания, умения навыки конкретного фактологического материала, вторые являются средством для успешной коммуникации, качествами, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с социумом [18].

Понятие софт скиллз трактуется по-разному. С одной стороны, они являются унифицированными [14, 1, 8], с другой стороны, скорее личные качества, повышающие эффективность работы и коллаборации в социуме [3]. Рассматриваемые гибкие навыки являются определяющими в успешности владения профессиональной деятельности [7, 6, 16, с. 222-234]. Подчеркивается умение людей взаимодействовать друг с другом в различных жизненных ситуациях [15, с. 145-147]. Soft skills представляют собой эмоциональный интеллект, определенную группу социальных навыков, отвечающих за понимание собственных эмоций и эмоций окружающих [17, с. 1-13]. Весьма интересной представляется концепция, согласно которой soft skills имеют деятельностную природу,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

которая заключается не в информировании обучающихся высшей школы, а в развитии у них умений решать проблемы, осваивать новые технологии, включаться в ситуации профессионального взаимодействия [9, с. 127-135; 11, с. 73-78].

С позиций своего потенциала софт скиллз подразделяются на следующие виды [10]:

1) базовые коммуникативные навыки – общение, коллаборация, командная работа, составление презентаций, монологов, полилогов;

2) самоуправление – эмоциональный интеллект, планирование, целеполагание, стрессоустойчивость;

3) интеллектуальное мышление – креативность, критика, логика, проектирование, анализ и синтез;

4) форсайт-управление – управление проектами, мотивирование.

Формирование общеязыковых, культурологических, профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку являются базовой площадкой для формирования и отработки гибких навыков. Определенные навыки развиваются на уроке непроизвольно в силу специфики предмета «Иностранный язык», а именно: коммуникация, коллаборация, групповая работа, монологические высказывания.

Наиболее интересным видом работы в развитии языковых компетенций на завершающем этапе изучения тематического материала является работа с видео фрагментом языкового курса английского языка Family Album [4]. Видеозапись предназначена для иммигрантов 90-х годов в США. Курс состоит из 26 эпизодов, каждый эпизод из трех актов, после каждого акта дается логическое резюме или изучаемый лексико-грамматический материал в форме песен, рифмовок, джазовых аранжировок. Подобная структура курса, эпизода (эпизод состоит из трех взаимосвязанных актов) удобна в работе, поскольку подача материала логична, кратка, аутентична. Все серии связаны единым тематическим сюжетом о семье Стюартов, проживающих в Нью-Йорке. В исследовании используем первый эпизод 46 Linden Street после изучения тематического материала по теме «Знакомство. Семья» на уровне В 1. Действующие герои эпизода: Richard Stewart, Philip Stewart, Ellen Stewart, Robbie, Susan Stewart, Marilyn Stewart, Alexandra Pappas.

Собственно работа над видеофрагментом традиционна: преддемонстрация, демонстрация, постдемонстрационная часть к каждому акту эпизода [13, с. 298]. Рассмотрим каждый аспект в деталях.

1. Преддемонстрация.

На данном этапе происходит снятие лексико-грамматических трудностей, введение в тему. Для каждого акта отобраны семь слов, словосочетаний или предложений для пояснения.

Акт первый. An exchange student. How old are you? I appreciate your help. What is your name? Where do you live? Welcome to New York. It was nice meeting you.

Акт второй. Can you help me? Can you tell me how to get to Linden Street? Lost-and-found office. Is there a station near here? You should take the number one train. I am really sorry. We are late.

Акт третий. I am tired and hungry. It is a surprise. Don’t worry. Is that all right with everyone? I am really glad to see you. Nice to meet you. Take it easy.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

2. Демонстрация.

Актуализируется вариативный просмотр эпизода фильма. Вариативность предполагает изначальный просмотр с субтитрами (с возможным фразовым чтением и повторением материала за героями с особым акцентом на изучаемом материале), затем просмотр эпизода или акта эпизода без субтитров.

3. Постдемонстрация.

Завершающий этап работы над видеофрагментом предполагает проверку понимания и составление ролевых сюжетов, презентаций, монологов, диалогов.

Составление презентаций целесообразнее подкреплять дополнительными стимулами, например, оценивать выступающих по десятибалльной шкале по дополнительным критериям (коммуникативная значимость, логичность, фонетическая сторона, лексика, грамматика, риторика и т. д). В таком случае происходит включение критического восприятия и анализа языкового и речевого материала.

В ходе всех этапов учебного процесса видео демонстрации развитие гибких навыков (коммуникация, работа в группе, коллаборация, критическое мышление) уже включено в учебный процесс непосредственно. Учителю следует акцентировать внимание на развитии софт скиллз, используя дополнительные интерактивные методики.

Развитие коммуникативных навыков целесообразно тренировать через ролевые игры после просмотра фильма. Распределение ролей в группе развивает командную работу, коллаборацию, лидерские качества, как одни из основных гибких навыков. Выбор и обсуждение командных ролей, особенности поведения развивают лидеров. Обсуждение изучаемого материала в группах является наиболее удобной для отработки навыков коллаборации, коммуникации и эмоционального интеллекта как базовой составляющей социального поведения.

Назовем некоторые варианты игр.

1. «Визитные карточки». Учащимся раздаются визитные карточки с именами главных действующих героев в тайне. Зная качества того или иного персонажа, учащиеся представляются аудитории для ведения продуктивного общения.

2. Части и целое. Учащимся предлагается только часть реплики из диалога фильма. Играющие должны назвать автора фразы и продолжить реплику.

- We'll be looking for (your book). (Mrs. Vann)
- Well, welcome (to New York). (Richard)
- No, I'm from (Greece). (Alexandra)
- Oh, this is my father. He's (a doctor). (Richard)
- This is my sister Susan. She works for (a toy company). (Richard)
- You should take the number (1 subway). (policeman)
- I know. But we're going to be late for (dinner). (Merilyn)
- Robbie, the dinner was (terrific). (Philip)

3. Составление словесных портретов главных героев эпизода.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

4. Неделя в Нью-Йорке. Составляется программа посещения основных достопримечательностей города, где живут главные герои фильма. Материал презентируется и обсуждается в группе.

5. Один день в Нью-Йорке у статуи Свободы или на пароме. Обсуждение в группе места в городе.

6. Правильное решение. Учащимся предлагаются ситуации для решения, когда они заблудились в городе или потеряли свои вещи подобно главным героям Ричарду и Александре.

7. Определение эмоции героя после предъявления реплики учащимся.

- You are writing a book?(Mrs. Vann)
- We live in California. (Mrs. Vann)
- Hold Gerald's hand, please. Great! (Richard)
- Your English is very good. (Richard)
- Richard! Richard! You left your bag. (Alexandra)
- Mmm-hmm. It is a very bright pink. Try this. It's size eight. (Merilyn)
- I'm sorry I'm so late. I had a really bad day. (Richard)
- Maybe someone will find it. The name is Stewart, Richard Stewart. (Merilyn)
- Oh, I forgot dessert. (Robbie)
- I keep thinking about that bag of film. Eight rolls. a whole day's work. (Richard)

Подведем итог сказанному.

1. Софт скиллз являются универсальными компетенциями, заключающимися не в информировании, а в развитии решать проблемы, умении общаться, понимать эмоции других и т.д.

2. Изучая иностранный язык, целесообразно развивать гибкие навыки посредством дополнительных коммуникативных упражнений, в частности на примере работы с видеофрагментом урока, что способствует улучшению владения языком.

3. Дополнительная система коммуникативных упражнений развивает различные навыки, а именно: коммуникацию, коллаборацию, групповую работу, эмоциональный интеллект, лидерские качества.

Список источников

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. URL: http://www.propersonal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere.

2. Авдеева Е. Л. Лингводидактичекие, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики. М.: Науч. технологии, 2019. 369 с.

3. Бацунов С. Н., Дереча И. И. Современные детерминанты развития soft skills. М.: Концепт, 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-determinanty-razvitiya-soft-skills.

4. Бекерман Г. Family album, USA / Семейный альбом, США, 1991. 432 с.

5. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: Издательство АСТ, 2018. 383 с.

6. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект. URL:https://la-b-a.com/lecture/show/99.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. Гоулман Д., Борцич Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2009. 301 с.

8. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2017. Том 9. № 1. С. 1–18. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf.

9. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36479344.

10. Карпова А. В. Развитие soft skills на занятиях по английскому языку как ключевой навык успешного выпускника ВУЗа // Теория и методика профессионального образования. Мир педагогики и психологии. 2020. №03(44). С.70-76.

11. Лазутова Л. А., Пискунова С. И. Формирование коммуникативных soft skills у будущих учителей иностранных языков // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 73-78.

12. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Московского университета, 1998. 336 с.

13. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М.: Высш. Шк., 2000. С. 298-299.

14. Сосницкая О. Soft Skills: «Мягкие навыки» твердого характера. URL: https://www.dw.com/ru/soft-skills.

15. Шрайбер А. Н. Методика формирования soft skills (мягких навыков) у студентов вузов через систему дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 145-147.

16. Яркова Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates, 2016. Том 2. № 4. С. 222-234.

17. Meyer B. B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology // Journal of Applied Sport Psychology. 2007. № 19. Pp. 1-13.

18. Oxford English Dictionary. Clarendon Press, 1989. URL: https://www.worldcat.org/title/oxford-english dictionary/oclc/17648714.

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL POTENTIAL OF A MULTICULTURAL PERSONALITY IN A DIGITAL FORMAT

Shelkova Svetlana Valeryevna

Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of learning a foreign language for the development of soft skills. The paper examines the process of learning a foreign language, approaches to its development from the point of view of the development of the methodology and its development. Foreign language proficiency is understood as a balance of types of speech activity (listening. speaking, reading and writing), as well as aspects of language (phonetics, vocabulary, grammar). Such a balance is achieved through the development of mental flexibility and soft skills.

Key words: soft skills, emotional intelligence, learning a foreign language.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

References:

1. Abashkina O. Soft skills: kliuch k kar'ere. URL: http://www.propersonal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere.

2. Avdeeva E. L. Lingvodidakticheskie, psikhologo-pedagogicheskie aspekty prepodavaniia inostrannogo iazyka s uchetom vyzovov sistemy obrazovaniia v epokhu tsifrovoi ekonomiki. M.: Nauch. tekhnologii, 2019. 369 s.

3. Batsunov S. N., Derecha I. I. Sovremennye determinanty razvitiia soft skills. M.: Kontsept, 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-determinanty-razvitiya-soft-skills.

4. Bekerman G. Family album, USA / Semeinyi al'bom, SShA, 1991. 432 s.

5. Bekhtereva N. P. Magiia mozga i labirinty zhizni. M.: Izdatel'stvo AST, 2018. 383 s.

6. Gaiduchenko E., Marushev A. Emotsional'nyi intellekt. URL:https://la-b-a.com/lecture/show/99.

7. Goulman D., Bortsich R., Makki E. Emotsional'noe liderstvo: iskusstvo upravleniia liud'mi na osnove emotsional'nogo intellekta. M.: Izd-vo Al'pina Biznes Buks, 2009. 301 c.

8. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Iu. M. Sovremennye napravleniia teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniia: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE». 2017. Tom 9. № 1. C. 1–18. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf.

9. Kazakova E. I., Tarkhanova I. Iu. Otsenka universal'nykh kompetentsii studentov pri osvoenii obrazovatel'nykh programm // Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2018. № 5. S. 127-135. URL: https:// www.elibrary.ru/item.asp?id=36479344.

10. Karpova A. V. Razvitie soft skills na zaniatiiakh po angliiskomu iazyku kak kliuchevoi navyk uspeshnogo vypusknika VUZa // Teoriia i metodika professional'nogo obrazovaniia. Mir pedagogiki i psikhologii. 2020. №03(44). S.70-76.

11. Lazutova L. A., Piskunova S. I. Formirovanie kommunikativnykh soft skills u budushchikh uchitelei inostrannykh iazykov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. T. 11. № 3. S. 73-78.

12. Luriia A. R. Iazyk i soznanie. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1998. 336 s.

13. Maslyko E.A. Nastol'naia kniga prepodavatelia inostrannogo iazyka. M.: Vyssh. Shk., 2000. S. 298-299.

14. Sosnitskaia O. Soft Skills: «Miagkie navyki» tverdogo kharaktera. URL: https://www.dw.com/ru/soft-skills.

15. Shraiber A. N. Metodika formirovaniia soft skills (miagkikh navykov) u studentov vuzov cherez sistemu dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. 2018. № 2 (69). S. 145-147.

16. Iarkova T. A. Formirovanie gibkikh navykov u studentov v usloviiakh realizatsii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tiumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniia. Humanitates, 2016. Tom 2. № 4. S. 222-234.

17. Meyer B. B. Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology // Journal of Applied Sport Psychology. 2007. № 19. Rp. 1-13.

18. Oxford English Dictionary. Clarendon Press, 1989. URL: https://www.worldcat.org/title/oxford-english dictionary/oclc/17648714.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11-112

Шенкнехт Татьяна Валерьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОТРАЖЕНИЕ НЕМЕЦКОГО МЕНТАЛИТЕТА В АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность ментального фактора в расшифровке значения антропонимов, описываются особенности немецкого менталитета, на примерах из художественной литературы исследуется отражение немецкого языкового сознания в актуализации антропонимов.

Ключевые слова: антропонимическая номинация, менталитет, немецкое языковое сознание, прогнозирование, дискурс.

Выбор ментального фактора как базового в расшифровке значения немецких антропонимов обусловлен особенностями немецкого национального сознания. Менталитет – это мировосприятие, умонастроение, которое формируется на основе устоявшихся исторических традиций и культурных кодов. В результате формируются модели поведения и мышления определенной нации.

Каждый компонент лингвистического потенциала тесно связан с ментальными особенностями языкового коллектива и отдельной личности. Обращение к человеческому фактору «в языке» и «через язык» открывает возможности для изучения взаимодействия по линии «человек – язык – человек». Речь идет о том, что в соответствии с особенностями менталитета развивается языковое сознание, включающее в свой лингвистический потенциал знаковую картину, которая не только отражает действительность, но и позволяет декодировать дополнительную информацию личностного плана. Говоря о картине мира как системе знаний и механизмов их получения, необходимо отметить, что объектом лингвистических исследований является та ее часть, которая представлена единицами языка. При этом необходимо учитывать национальную специфику формирования и восприятия смысловой составляющей любого дискурса, поскольку носители разных языков могут видеть мир не однозначно, а в соответствии с традициями, опытом и культурой общества.

О немецком менталитете размышляли многие философы, ученые. В качестве основных признаков немецкой культуры, соотносимых с определенной системой взглядов, традиционно отмечают порядок, трудолюбие, пунктуальность, бережливость. Немецкий этнический образ ассоциируется с упорядоченностью, точностью и дисциплинированностью во всём, что находит отражение и в языке (например, строгий порядок слов в предложении, экономный ситаксис и т.д.), в том числе на лексическом уровне.

Л. М. Владимирская, Г. Д. Косых и Е. В. Сильченко рассматривают данное свойство немецкого языкового сознания на примере анализа астрономических терминов the Milky Way, die Milchstraße, Млечный путь, которые нередко в речи используются в качестве метафор [1, с. 74]. В результате возникает концептуальная картина неодинакового формирования образа. Английское и русское восприятие явления сопряжено с понятием неограниченного пространства, включающего движение. Употребление метафор «Млечный путь» или “the Milky Way” сопровождается образом необъятности, вечности с сиянием звезд в ночи, что служит посылом для прогноза стиля мышления, отражающего

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

менталитет народа [1, с. 74]. Однако в немецком слове die Milchstraße отсутствует указание на широту и неограниченность движения, о чем свидетельствует лексема die Straße, основное значение которой определяется как «ряд домов и пространство между ними для прохода и проезда».

В немецком языке существует большое количество сложных слов, словосочетаний и пословиц с компонентом Ordnung: Ordnungsliebe, Ordnungsprinzip, Ordnungsdienst, Ordnungsstrafe, Ordnungspolizei, Ordnungsamt, ordnungsgemäß, ordnungshalber, in Ordnung bringen, Ordnung halten, in Ordnung sein, in Ordnung halten, Ordnung ist das halbe Leben, Ordnung muss sein, Alles muss seine Ordnung haben и другие.

Большую значимость имеет концепт “Arbeit”. Особое отношение к труду является одной из основных черт немецкого национального характера. При этом важны аккуратность и основательность. Пословицы и поговорки эксплицируют отношение немцев к труду: Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen; Übung macht den Meister; Fleiß bringt Brot, Faulheit Not; Fleißige Hand baut Leut’ und Land; Erst die Arbeit, dann das Spiel, nach dem Essen kommt das Ziel и другие. Во всех приведенных пословицах акцентируется причинно-следственная связь труда и его результата.

Указанные черты немецкого менталитета находят отражение в антропонимических номинациях, что создает дополнительные возможности адекватного прогнозирования с опорой на дискурс, содержащий имена.

1. «Still, man still, du Quasselhans » [4, с. 104].

2. «Ulla, du Faulpelz! Auf, auf» [2, с. 16].

3. «Ich wird dich schon kirren, du Ausreißer, du » [4, с. 103].

4. «Hinaus und so weiter, du Schnapsfass! » [3, с. 61].

Немецкие антропонимы в приведенных высказываниях имеют общую формулу употребления (du + антропоним), которая свидетельствует о неформальном характере отношений между коммуникантами. Непосредственность межличностного взаимодействия в коммуникативной ситуации актуализируется через указанный формальный признак (обращение du).

В качестве антропонимической номинации в представленной фактологии выступает метафора: Quasselhans (1), Faulpelz (2), Ausreißer (3), Schnapsfass (4).

Семантический потенциал каждой из приведенных метафор включает признак, релевантный для коммуникативной ситуации в данный момент времени, что свидетельствует о спорадическом характере именования.

В первом высказывании (1) употребление антропонима Quasselhans обусловлено ситуацией и статусным различием коммуникантов, о чем свидетельствует лексема still в функции приказания. Контекст указывает на неравенство статусов по возрастному фактору и социально-бытовому (положение в семейной иерархии), вариант именования с местоимением du типичен для неформального общения. Обращение к именуемому дает основание для прогноза ситуации: необходима тишина. При этом выбор антропонима говорит об особой мягкости и снисходительности говорящего, т.к. лексема не имеет негативного коннотативного значения. Контекст подтверждает выдвинутые гипотезы: Бабушка, прислушиваясь к шагам в комнате, пытается определить действия дедушки, в то время как внук продолжает задавать вопросы. Особенностью такого антропонима является, с одной

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

стороны, спорадичность, с другой стороны, соотносимость с немецким национальным менталитетом, в котором ведущими концептами можно назвать “Ordnung” (порядок) и “Tradition” (традиция). По традиционно заведенному порядку дети в семье должны подчиняться старшему по возрасту и точно выполнять предписания.

Анализ именования Faulpelz (2) позволяет сделать вывод о некоторых особенностях именуемого (ленивый, любит поспать), о чем свидетельствуют прилагательное faul в структуре антропонима, фраза “Auf, auf”, а также вся ситуация (мама пыталась разбудить дочь). Следует отметить, что подобные предположения носят вероятностный характер и нельзя с полной достоверностью утверждать, что выделенные черты свойственны человеку как постоянные, поскольку подобное поведение может быть свойственно для именуемого в момент именования. Однако выбор варианта имени отражает отношение представителей немецкой нации к лени, бездействию: пассивность, пустая трата времени вызывают неодобрение.

Антропоним Ausreißer (3) также следует рассматривать как метафорическую номинацию, поскольку коммуникативная ситуация находится вне военной обстановки и перенос свойства происходит на базе аналогичных действий между детьми, когда говорящий пытается демонстрировать свое превосходство через указание на слабость «противника». В основе данного антропонима лежит традиционный посыл немецкой языковой личности «завоевание» как ментальное своеобразие народа, а также как показатель тендерных приоритетов. Использование антропонима Ausreißer в сочетании с лексемой, актуализирующей стремление к соответствующему «военному» действию (kirren) адекватно отражает немецкое языковое сознание, оперирующее актуальными культурологическими понятиями ментальности народа.

Третье высказывание (4) позволяет строить прогноз относительно свойств личности референта и фактора межсубъектного взаимодействия через обращение «Schnapsfass», которое свидетельствует, с одной стороны, о порочной склонности адресата к злоупотреблению алкоголем, с другой стороны, о падении его личностного статуса, вызывающего пренебрежение окружающих. Поведенческий стереотип носителей немецкого языка определяется системой культурных ценностей, которые подразделяются на абсолютные и прагматические. Абсолютными, с точки зрения немецких ученых, считаются судьба, порядок, традиция, верность, право, чистота и т.д. В качестве прагматических называют совесть, разум, обязанность. Состояние внутренней и внешней чистоты следует рассматривать как отражение «порядка» в немецкой духовности и образе жизни. Поэтому отклонение от таких устоев «наказывается» неприятием и пренебрежением, что имплицируется в антропониме Schnapsfass. Данная метафорическая номинация отличается экспрессивным характером.

Относительно антропонимических номинаций метафорического плана следует говорить об экспрессивности как о компоненте коннотации, поскольку продуцирование высказывания обусловлено релевантностью другого, смежного компонента, оценочного. Данный фактор позволяет извлекать скрытую (фоновую) информацию психологического и культурологического толка. Иными словами, в каждом антропониме – метафоре заложен эмоционально-оценочный код, порождаемый национальным языковым сознанием.

Анализ фактического материала, включающего антропонимы – метафоры с особой формулой употребления (du + антропоним), позволяет выделить мотивационный потенциал формирования имени, который следует рассматривать как дополнительную информацию субъектного плана. Можно

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

сказать, что такого рода антропоним имеет кодовую систему, в основе которой актуализируются ведущие концепты ментальной сферы нации. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что немецкое языковое сознание оперирует как ведущими культурными ценностями народа, так и прагматическими, которые трансформируются в индивидуальные свойства личности и определяют межличностные отношения в процессе актуализации антропонима – метафоры.

Интерес вызывает тот факт, что даже возрастной фактор не меняет кодовую систему ментальности, лишь дополняя ее потенциальными свойствами. Подобного рода антропоним следует рассматривать в качестве особого ключа в раскрытии мотивационного потенциала речи, обеспеченного условиями немецкого дискурса, как актуального пространства для реализации свойств личности и ситуации. Экспрессивный характер антропонимической номинации с формулой «du + антропоним» повышает не только прагматичность высказывания, но и объем информации, полученной в результате декодирующих действий реципиента. Конечно, нельзя отрицать в этом плане роль контекста, однако основные смысловые позиции (1-4) установлены, в первую очередь, через логико-семантический подход в анализе антропонима – метафоры.

Таким образом, ментальный фактор является одним из ключевых при декодировании актуального смысла немецких антропонимов, поскольку в них находят отражение сформировавшиеся модели поведения и мышления определенной нации. Как показывает анализ, немецкая ментальность включает в себя следующие основные культурные коды: ясность, упорядоченность, стремление к совершенству, трудолюбие, аполитичность, самокритичность, послушание/дисциплинированность, рефлексивность, самобытность, противоречивость, особое чувство юмора, конкретность.

Список источников

1. Владимирская Л. М., Косых Г. Д., Сильченко Е. В. Концептуальная метафора как способ прогнозирования национального языкового сознания// Три направления лингвистического прогнозирования иноязычном пространстве: коллективная монография. Барнаул: БГПУ, 2006. С. 66-102.

2. Lang O. F. Warteschleife. Solothurn: Aare Verlag, 1991. 215 S.

3. Strittmatter E. Ole Bienkopp. Berlin: Aufbau – Verlag, 1974. 428 S.

4. Strittmatter E. Tinko. Leipzig: Philipp Reclam Verlag, 1969. 311 S.

REFLECTION OF THE GERMAN MENTALITY IN ANTHROPONYMIC NOMINATIONS

Shenknekht Tatyana Valeryevna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul

Abstract: The article deals with the relevance of the mental factor in deciphering the meaning of anthroponyms, describes the features of the German mentality. The examples from fiction are used to analyse the reflection of German consciousness in the actualisation of anthroponyms.

Key words: anthroponymic nomination, mentality, german linguistic consciousness, linguistic prognosis, discourse.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

References:

1. Vladimirskaia L. M., Kosykh G. D., Sil'chenko E. V. Kontseptual'naia metafora kak sposob prognozirovaniia natsional'nogo iazykovogo soznaniia// Tri napravleniia lingvisticheskogo prognozirovaniia inoiazychnom prostranstve: kollektivnaia monografiia. Barnaul: BGPU, 2006. S. 66-102.

2. Lang O. F. Warteschleife. Solothurn: Aare Verlag, 1991. 215 S.

3. Strittmatter E. Ole Bienkopp. Berlin: Aufbau – Verlag, 1974. 428 S.

4. Strittmatter E. Tinko. Leipzig: Philipp Reclam Verlag, 1969. 311 S.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.016:81

Шипилова Евгения Юрьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Аннотация. В статье актуализируется важность развития когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иноязычному говорению в системе личностно-деятельностного подхода в обучении, рассматривается речевая деятельность как целенаправленный, целостный, активный процесс, а также роль преподавателя иностранных языков и его знания психологических особенностей говорения.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, личностно-деятельностный подход, речевая деятельность, иноязычное говорение, когнитивный аспект, речевой навык

В настоящее время вопрос о социально-личностном развитии школьника в системе общественного общего среднего образования в условиях его модернизации стоит особенно остро. Знания, умения и навыки в системе развивающего обучения выполняют функции не столько самостоятельных целей, сколько средств в процессе развития ребенка, что для системы школьного образования является основополагающим.

Стандартизация школьного образования предусматривает учет специфики ребенка в определенном возрасте: приоритетное развитие базиса личностной культуры ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия, создание психолого-педагогических условий для развития способностей и склонностей детей и, следовательно, предоставление ему широкого выбора видов деятельности.

Иноязычное образование в системе школьного образования обладает особым социокультурным, когнитивно-коммуникативным потенциалом личностного и социального развития школьников. Правомерно говорить не только об образовательной системе, а о вариативной образовательной структуре, осуществляющей формирование пространственных связей между сферой иноязычного обучения и другими социальными сферами.

Новая образовательная парадигма ставит в центр образовательного процесса по иностранному языку личность обучаемого и ее развитие в условиях современного социума, независимо от его возраста. Языковое образование по своей сущности играет в процессе развития и социализации личности ведущую роль, поскольку язык, как известно, является инструментом проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия, формирования и социализации личности [4].

Когнитивный подход в обучении иноязычному говорению – стиль обучения, ориентированный на более эффективное использование мозга. Данный подход связан с понятием «познание», как умственный процесс получения знаний и понимание через чувства, опыт и мысли. Теория когнитивного обучения объединяет познание и обучение, чтобы эффективно изучить различные процессы, участвующие в обучении. Рассматриваемый подход представляется важным для овладения

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

лексической стороной речи. Язык усваивается как «инструмент мысли» [3]. Когнитивное содержание в процессе общения не только передается, но и создается в результате речемыслительной деятельности школьника.

Кроме того, в последнее время в психологической и методической литературе все чаще упоминается проблема «речевой деятельности на иностранном языке» или «иноязычной речевой деятельности», под которой понимается реализация общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения на иностранном языке.

Продолжая методические и психолого-лингвистические традиции И. А. Зимней, рассматривающей двучлен «язык»-«речь» как способ и средство реализации речевой деятельности индивида и, как следствие, язык – средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида [1].

Речевой деятельности на иностранном языке обучают. Виды деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо) формируют в процессе обучения иностранному языку в школе и вузе. Деятельностный подход к обучению, определяющий в качестве основного объекта обучения саму речевую деятельность на иностранном языке, ставит задачу обучения средствами и способами формирования мысли во всех видах речевой деятельности.

Речевая деятельность представляет собой целенаправленный, целостный, активный процесс, обусловленный ситуацией общения взаимоотношения людей между собой. В последние несколько десятилетий пристальное внимание заслуживает именно внутренний факт процесса речевой деятельности (в данном случае говорения), т.е как мысль говорящего переходит в звучащее слово. Говорение – это сложный и многогранный процесс. Говорение на иностранном языке – это продуктивный вид речевой деятельности: организованный, мотивированный и активный. У человека задействован речеслуходвигательный анализатор, и он должен умело им пользоваться [2].

В мысли говорящего отражаются связи и отношение предметов и явлений окружающей действительности в форме межпонятийных смысловых связей, выражаемых средствами языка. Следовательно, в каждом высказывании (тексте) как продукте говорения можно выделить несколько планов: собственно, предметный план, план смыслового содержания и план его языкового оформления.

Предметный план характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Например, ученик может по картинке отразить все предметы, явления, отношения. Учитель часто прибегает к наглядности, вызывая интерес и вовлекая ученика в картинку мира предметов и явлений. Учитель учитывает полноту, адекватность и контролирует неточности. Данный вид работы дисциплинирует, организует языковое мышление, определяет логику и связность высказывания.

План смыслового содержания и языкового оформления характеризуется смысловыми связями понятий в частях речи и членах предложений. Смысловое содержание речевого высказывания отражает совокупность замысла, отражающего тему, и предметное содержание, воплощенного в сложной структуре смысловых категорий или связей. Важно научить ученика раскрывать предмет в цепи суждений и предложений. Умение выделить основную мысль, наметить основные суждения,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

детализировать, логически упорядочить все изложенное – это результат специальных упражнений в процессе овладения общим умением высказать мысль на иностранном языке.

Для преподавателя иностранного языка знание психологических особенностей говорения является крайне важным. В условиях школьного обучения учитель шаг за шагом формирует умение говорить на иностранном языке и, в конечном счете, активизирует иноязычную речевую деятельность. Учитель одновременно обучает всем уровням высказывания, способам и характеристикам формулирования мысли на иностранном языке. Здесь важным является объём словаря, правильность сочетания слов и грамматическая сочетаемость отношений, вариативность и повторяемость/не повторяемость слов в высказывании. Анализ высказывания как продукта говорения с точки зрения психологической природы показывает нам, что умение говорить на иностранном языке предполагает умение человека выражать свою мысль на разных уровнях высказывания – от простого субстанционального до тематического. Задача учителя заключается в том, чтобы организовать все необходимые условия обучения по нарастанию трудностей различных высказываний как единиц обучения.

Необходимо выработать речевой навык. К основным факторам, влияющим на выработку навыка, являются: правильное распределение во времени, понимание, осмысление выполняемого действия, знание результатов и характер исправления ошибок, учет отрицательного влияния ранее выработанных навыков. Невозможна выработка навыка у ученика, если не будет четкой работы учителя, который целенаправленно подобрал упражнения и организовал работу учащихся.

Прикоснувшись к когнитивно-коммуникативному подходу при обучении к иноязычному говорению школьников, хочется выразить мнение, что данный подход весьма актуален и имеет большой потенциал развития. Подход имеет место быть при социально-личностном подходе ко всему процессу обучения, где во главу угла поставлена личность обучаемого, его интересы, потребности и возможности, а также выбор методов, форм, способов и технологий обучения. Очень важна переориентация основного фокуса всего процесса иноязычного обучения с личности преподавателя и выбор на их основе методов преподавания на личность учащегося и выбор методики.

Когнитивный аспект должен быть включен в коммуникативный и подчинен ему, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основания. Технологии коммуникативного метода обучения – обучения на основе общения, реализуются в таких методических разработках, как игровой, групповой, проблемной, проектной, модульные методы обучения – все то, что называется интенсивное обучение иностранному языку.

Гармоничный синтез достижений различных наук позволяет получить качественно новые результаты за счет нового подхода к личности обучаемого, к процессу обучения и к понятию коммуникации.

Список источников

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

2. Буланова А. В., Ульянов А. В. Комплексное обучение различным видам речевой деятельности на начальном этапе // Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и в Вузе. С-Пб.: Образование, 1991. С. 93–97.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30-37.

4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.

DEVELOPMENT OF A COGNITIVE-COMMUNACATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING

Shipilova Evgeniya Iur'evna

Altay State Pedagogical University

Abstract: The paper actualizes the important of developing a cognitive-communicative approach in teaching foreign language speaking in the system of a personal-activity approach in teaching consider speech activity as a purposeful, holistic, active process, as well as the role of a teacher of foreign languages and his knowledge of the psychological characteristics of speaking.

Key words: cognitive-communicative approach, personal-activity approach, speech activity, foreign language speaking, cognitive aspect, speech skill

References:

1. Zimniaia I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniiu na inostrannom iazyke. M.: Prosveshchenie, 1985. 160 s.

2. Bulanova A. V., Ul'ianov A. V. Kompleksnoe obuchenie razlichnym vidam rechevoi deiatel'nosti na nachal'nom etape // Metodika obucheniia inostrannym iazykam na nachal'nom etape v shkole i v Vuze. S-Pb.: Obrazovanie, 1991. S. 93–97.

3. Mil'rud R. P. Kompetentnost' v izuchenii iazyka // Inostrannye iazyki v shkole. 2004. № 7. S. 30-37.

4. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoiazychnogo obrazovaniia: metodicheskoe posobie dlia prepodavatelei russkogo iazyka kak inostrannogo. M.: Russkii iazyk, 2010. 568 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.111-26

Широкова Надежда Павловна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ДИАЛОГИЗИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЭПИГРАФА В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением и анализом основной функции эпиграфа – диалогизирующей. Эпиграф определяется как коммуникативный знак, сущность которого обнаруживается только в процессе функционирования, а именно включения его в структуру чужого для него текста. Как элемент интертекстуальности (прецедентный текст), эпиграф устанавливает связь между принимающим текстом и текстом-оригиналом, в результате чего план содержания принимающего текста обогащается за счет отсылки к другому источнику, одновременно текст оригинала приобретает новый, актуальный смысл. На основе анализа функционирования эпиграфа в пространстве художественного произведения делается вывод о том, что эпиграф вступает в диалогические отношения с другим эпиграфом, автором произведения, всем произведением в целом и с частью произведения.

Ключевые слова: эпиграф, прецедентный текст, текстовой знак, диалогизирующая функция, интерпретационная деятельность.

Художественный текст занимает особенное положение по отношению к текстам других типов, что обусловлено его смысловой многоплановостью. Одной из характерных черт художественного текста является его смысловая полифония, которая возникает благодаря разнонаправленным связям текста с продуктами человеческой культуры и другими литературными текстами (прецедентными текстами). Широко используемое в лингвистике понятие «прецедентности» основывается на идее М. М. Бахтина о диалогическом характере художественного текста, и традиционно прецедентные тексты трактуется с точки зрения межтекстовых связей, в результате которых формируются новые смыслы текста [1, с. 250–296].

В литературных произведениях разных периодов довольно часто встречаются строки, отсылающие к текстам других авторов. Исследуя проблему межтекстовых связей с различных точек зрения, в частности, с позиции интерпретационной деятельности читателя, современная лингвистика придает особое значение «чужому слову» (термин М. М. Бахтина).

Обращаясь к проблеме интерпретации текста, следует обратить внимание, в первую очередь, на понятие макроструктуры, или формально-семантической структуры текста, которая образуется текстовыми знаками, т.е. знаками, из которых состоит текст. Языковые знаки – это знаки, из которых может быть построен текст. Следовательно, текстовые знаки – это языковые знаки, актуализированные в конкретном тексте. Поскольку макроструктура – это своеобразная карта, или программа интерпретации, текстовые знаки – это ориентиры для переработки содержания текста в смысл. Текстовые знаки, как правило (но необязательно), тяготеют к сильным позициям плана выражения текста (начало, конец, формально выраженные части – главы, строфы).

Единственный знак, который входит в структуру любого текста и всегда находится в сильной позиции – это заголовок. До прочтения текста заголовок является, с одной стороны, условным знаком с автономным значением, а с другой стороны, дейктическим знаком, указывающим на текст как

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

графический объект. Текстовый знак, который, так же как и заголовок, занимает фиксированную сильную позицию над текстом, однако в отличие от заголовка не является облигаторным элементом – это эпиграф.

Как прецедентный текст, эпиграф подвергался исследованию в различных научных направлениях: лингвистике, стилистике декодирования, литературоведении. В Литературной энциклопедии эпиграф определяется как «надпись, проставляемая автором перед текстом сочинения или его части и представляющая собой цитату из общеизвестного текста, произведения художественной литературы, народного творчества, пословицу, изречение; в афористической краткой форме надпись-цитата, как правило, выражает основную коллизию, тему, идею или настроение предваряемого произведения, способствуя его восприятию читателем» [4].

Являясь элементом интертекстуальности, эпиграф устанавливает связь между принимающим, или обрамляющим, текстом и текстом-оригиналом. Устанавливаемая связь двунаправленная: план содержания принимающего текста обогащается за счет отсылки к другому источнику, одновременно текст оригинала приобретает новый, актуальный смысл.

Статус и функциональная нагрузка эпиграфа, как любого знака в системе текста, определяется самим текстовым окружением. В соответствии с замыслом автора эпиграф наделяется семантическим весом и выдвигается на фоне других знаков. Так же как и любой другой текстовый знак, эпиграф уникален и специфичен для конкретного пространства текста художественного произведения и рассматривается как текстологическая единица, которая способствует формированию смысла в коммуникативном пространстве текста.

Исследование прагматической стороны литературного текста рассматривает отношения между автором и читателем. Цель создания любого текста сводится к его адекватному пониманию получателем, интерпретации, максимально приближенной к намерению автора. Коммуникативное пространство художественного текста, в свою очередь, являясь «мысленно представляемой коммуникативной средой», необходимо для правильного восприятия и интерпретации сообщения.

Рассматривая «текст в тексте» как отдельно развивающуюся, самостоятельную систему, которая размещается в изолированном от основного текста пространстве, автор приходит к выводу о том, что любая система живет не только по своим законам, но неизбежно оказывается включенной в другие структуры. Выбор того или иного прецедентного текста не случаен, а обусловлен, во-первых, потенциальными возможностями данного текста (а они не равнозначны в этом плане), во-вторых, конвенциональными знаниями автора текста-приемника, а также степенью необходимости включения инотекста в сюжетную канву основного произведения.

Эпиграф в сравнении с другими вставными текстами (цитатой, аллюзией и т.д.) представляет собой самый сложный элемент интерпретации. Выбор эпиграфа означает его включение в систему авторского мышления в систему текста. Важным приемом формирования коммуникативного пространства, используемым автором при создании текста умелая реализация функций литературного эпиграфа. Радиус воздействия семантического поля эпиграфа обширен, и как элемент текста эпиграф полифункционален. Но обладая широкой функциональной направленностью, эпиграф, в первую очередь реализует свою основную функцию – диалогизирующую. Любой диалог предполагает выбор участников коммуникации. Эпиграф, являясь одним из них, вступает в диалогические отношения с автором произведения, со всем текстом, с частью текста, с другим эпиграфом.

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2022

Но для того, чтобы такой «диалог» был успешным, автор очень тщательно подбирает эпиграфу «собеседника».

Рассматривая «текст в тексте» как отдельно развивающуюся, самостоятельную систему, которая размещается в изолированном от основного текста пространстве, автор приходит к выводу о том, что любая система живет не только по своим законам, но неизбежно оказывается включенной в другие структуры. Выбор того или иного прецедентного текста не случаен, а обусловлен, во-первых, потенциальными возможностями данного текста (а они не равнозначны в этом плане), во-вторых, конвенциональными знаниями автора текста-приемника, а также степенью необходимости включения инотекста в сюжетную канву основного произведения.

Эпиграф в сравнении с другими вставными текстами (цитатой, аллюзией и т.д.) представляет собой самый сложный элемент интерпретации. Выбор эпиграфа означает его включение в систему авторского мышления в систему текста.

Итак, диалог **эпиграф – заглавие**. Следует отметить, что взаимодействие эпиграфа и заглавия произведения встречается в литературе не так часто, и в процессе такого взаимодействия эпиграф, наряду с диалогизирующей, может выполнять ряд других функции: аппелятивную, поясняющую, информационную, катафорическую. Например, в романе Э. Хемингуэя “For Whom the Bell Tolls” заглавие поясняется пространной цитатой из произведения Джона Донна:

(1) No man is an Iland, intire of it selfe; every man is a peece of the Continent, a part of the main; if Clod bee washed away by Sea, Europe is the lesse, as well as if a Promontorie were, as well as if a Mannor of thy friends or of thine owne were; any man's death diminishes me, because I am involved in Mankinde; And therefore never send to know ***for whom the bell tolls****; It tolls for thee.*

- *JOHN DONNE* [6, p.3]

Известное изречение Дж. Донна, английского поэта XVII в., данное в сокращении в заглавии романа, в полной мере раскрывается в эпиграфе, одновременно направляя интерпретационную деятельность читателя. Тема о непреходящей ценности человеческой жизни получает свое развитие в тексте романа, главный герой которого, Роберт Джордан, осознает свою ответственность за судьбы всего человечества и сознательно идет на смерть ради жизни других. Актуализируя диалог с предтекстом (заглавием) и последующим текстом (всем романом), эпиграф задает основную концепцию произведения, несомненно, организуя интерпретационную деятельность читателя.

Еще один пример: В романе У. С. Моэма “The Painted Veil” заглавие дает только фрагмент цитаты сонета Перси Шелли, английского поэта XIX века. В эпиграфе она приведена в более полном виде:

(2) “…the painted veil which

those who live call Life.” [4, p. 4]

Для верного понимания эпиграфа необходимо обратиться к его источнику – полному тексту сонета:

(3) Lift not the painted veil which those who live

Call Life: though unreal shapes be pictured there,

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

And it but mimic all we would believe

With colours idly spread,-behind, lurk Fear

And Hope, twin Destinies; who ever weave

Their shadows, o'er the chasm, sightless and drear.

I knew one who had lifted it – he sought,

For his lost heart was tender, things to love,

But found them not, alas! nor was there aught

The world contains, the which he could approve.

Through the unheeding many he did move,

A splendour among shadows, a bright blot

Upon this gloomy scene, a Spirit that strove

For truth, and like the Preacher found it not [10]

Поэт говорит о том, что не следует приподнимать покрывало, именуемое жизнью, иначе тебя постигнет разочарование. Все, что мы считаем реальностью, во что верим и что любим, может оказаться иллюзией, мифом. Эпиграф обобщает авторское метафорическое восприятие жизни, отношение к ней, и связан с темой всего романа. Тема многоцветия покрывала жизни развивается в тему сложной природы человеческого характера, противоречивости внутренних страстей главной героини, жены ученого бактериолога, которая изменяет ему, а затем, пережив трагедию его смерти, осознает пропасть между настоящей любовью и сиюминутной страстью.

Таким образом, через эпиграф происходит повтор заголовка, который можно считать наиболее прототипическим текстовым знаком на основании того, что он занимает фиксированную сильную позицию над текстом и обладает семантической автономностью, что позволяет говорить о реализации функции связности внутри текста художественного произведения.

Взаимодействия **эпиграфа с автором произведения** проявляется в том, что эпиграфом к произведению зачастую становится близкое автору «чужое слово». Автор отдает предпочтение «чужим готовым мыслям как наилучшим для выражения собственных мыслей» [2, с. 13]. В этом смысле, эпиграф способствует выявлению характеристики художественной личности автора, определяя уровень его образования, религиозные взгляды; интересы (политика, философия и др.); литературные предпочтения (частота использования одного источника); моральные принципы, восприятие объективной действительности, ценностные ориентиры и т.д.

В этом плане интерес для анализа представляют произведения Дж. Фаулза. Как отмечает исследователь творчества писателя М. С. Дроздова, Дж. Фаулз чаще всего выбирает в качестве эпиграфа поэтические произведения. В романе «Женщина французского лейтенанта» реминисценции на поэзию А. Теннисона встречаются почти в половине из всего количества эпиграфов. Использованы также и стихи А. Клафа, Т. Гарди и М. Арнольда [3, с. 57]. Обращение к поэзии через эпиграфы

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

встречается и в других произведениях Фаулза. Большинство почитателей его творчества возможно и не знают, что Джон Фаулз писал не только прозу. Сборник его стихотворений «Избранное» (Selected Poems) включает стихи разных периодов творчества писателя. Все прозаическое творчество Фаулза оказалось под влиянием его собственного поэтического опыта.

Взаимодействуя с автором предваряемого произведения, эпиграф значительно раскрывает субъектную информацию о нем, реализуя функцию выявления характеристики автора. В свою очередь, дополнительные сведения о личности автора способствуют реализации авторской интенции в данном произведении, значительно влияя на восприятие текста читателем и процесс его интерпретации. Следовательно, информационная направленность эпиграфа на автора произведения формирует коммуникативное пространство текста, выполняя немаловажную роль в организации понимания текста реципиентом.

Взаимодействие **эпиграф – эпиграф** можно назвать полифонией. Эпиграфы перекликаются не только с предваряемым текстом, но и между собой. Эпиграфы могут противопоставляться друг другу по жанру источника, как нередко происходит в романе Дж. Фаулза “The French Lieutenant’s Woman”. Например, двойной эпиграф к пятьдесят шестой главе произведения:

(4) Ah Christ, that it were possible

For one short hour to see

The souls we loved, that they might tell us

What and where they be.

--Tennyson, Maud (1855)

Private Enquiry Office, Patronised by the Aristocracy, and under the sole direction of Mr. Pollaky himself. Relations with both the British and the Foreign Detective Police. DELICATE AND CONFIDENTIAL ENQUIRIES INSTITUTED WITH SECRECY AND DISPATCH IN ENGLAND, THE CONTINENT AND THE COLONIES. EVIDENCE COLLECTED FOR CASES IN THE DIVORCE COURT, &C.

--Mid-Victorian advertisement [5, p. 350]

В данном случае диалог между эпиграфами характеризуется жанровыми различиями и полярностью идей. Автор неоднократно прибегает к такому приему, разделяя эпиграфы не только в жанровом отношении, но и во времени – поэзия эпохи Викторианства и газетные статьи современного периода. Следует заметить, что такое смешение находится в полном логическом соответствии с двумя темпоральными планами повествования романа. Один эпиграф некоторым образом опровергает другой – идея о маловероятности найти возлюбленную тут же контрастирует с возможностью обратиться в сыскное агентство, которое согласно объявлению, способно найти практически все. Следует отметить и выраженную в данных эпиграфах содержательно-подтекстовую информацию, раскрывающую иронию автора, который намеренно поместил поэтичный высокопарный текст первого прецедента рядом с канцелярским жанром газетного объявления.

Диалог **эпиграфа – все произведение**. Как уже отмечалось, эпиграф рассматривается как текст в тексте, и, следовательно, его можно считать текстовым знаком на основании того, что он семантически автономен, занимает сильную позицию, а также в известной степени концентрированно

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

выражает содержание всего текста. Между содержанием вставного текста и обрамляющего текста возникают отношения подобия, или изотопии. Вставной текст – это символ, референтом которого выступает содержание обрамляющего текста. В качестве примера обратимся к произведению Э. Хемингуэя «The Snows of Kilimanjaro», которое предваряется эпиграфом:

(5) Kilimanjaro is a snow-covered mountain 19,710 feet high, and is said to be the highest mountain in Africa. Its western summit is called the MasaP Ngdje Ngdi,"the House of God. Close to the western summit there is the dried and frozen carcass of a leopard. No one has explained what the leopard was seeking at that altitude [7].

Эпиграф в примере (5) передает точную информацию о горе, на которую так хотел попасть умирающий герой произведения, а также сообщает о замерзшем леопарде, так и не достигшем вершины горы. В данном произведении информационная функция эпиграфа тесно связана с функцией создания горизонта ожидания текста. Эпиграф настраивает читателя на свойственное Хемингуэю подробное повествование без авторской оценки описываемых событий. Метафора замерзшего леопарда, не достигшего своей цели, олицетворяет главного героя рассказа, писателя, который только перед лицом непредвиденной смерти осознает, что именно он хотел в жизни и чего он не успел достигнуть.

Аналогичным образом эпиграф вступает в диалог и **с частью произведения** (главой). Кроме основной, диалогизирующей, функции, эпиграф выполняет и оценочную функцию, выражая не только авторскую позицию, но и характеристику главных героев. Так, Э. Сигал в романе “The Class” использует т.н. нерегулярный эпиграф к главам, знакомящих читателя с каждым из главных героев. Например, глава, где читатель впервые знакомится с Тедом Лембросом, предваряется следующими эпиграфами:

(6) Great God, I ask thee for no meaner pelf

Than that I may not disappoint myself,

That in my action I may soar as high,

As I can now discern with this clear eye.

HENRY DAVID THOREAU CLASS OF 1837

All sensible people are selfish.

RALPH WALDO EMERSON

CLASS OF 1821 [9, p. 17]

Первый эпиграф символизирует упорное стремление Теда добиться высот в академической карьере профессора. Несмотря на свое происхождение и все трудности, которые разделяла с ним его жена Сара, Тед сумел стать успешным теоретиком, специалистом в области древнегреческой литературы, а затем и постоянным преподавателем Гарварда, деканом факультета. Однако второй эпиграф предвещает чрезмерное увлечение Теда своей карьерой и как результат, чрезмерную любовь к себе, безразличие к поддержке и помощи Сары, за что ему пришлось поплатиться потерей верной любящей жены и сына. Так эпиграф отражает характеристику героя и создает горизонт ожидания читателя, предвещая самовлюбленность героя.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Таким образом, проведенное исследование позволяют заключить, что эпиграф, как прецедентный текст, вступает в диалог с разными «собеседниками». И в широком смысле его диалогичность проявляется на уровне эпиграф – читатель. Эпиграф определяет вектор интерпретационной деятельности читателя, когда читатель может сконцентрировать своё внимание на внешнетекстовых связях, то есть, следуя внешнетекстовым стратегиям толкования, рассматривать текст через специфику исторической эпохи, общественного уклада, религиозных убеждений. Осмысливая литературный текст, читатель стремиться выявить интенцию автора, определить его мировидение. И в этом случае эпиграф в значительной мере способствует выражению основной авторской идеи предваряемого текста, восприятию и интерпретации данного текста читателем.

Список источников

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 250-296.

2. Даирова К. Н. Структурно-семантические особенности цитаты и её функционирование в тексте. М.: Наука, 1983. 78 с.

3. Дроздова М. С. Рецепция поэзии в творчестве Дж. Фаулза 60-70-х годов XX века. Автореф. дис. … канд. филол. наук. М.: Изд-во МГПУ, 2016. 26 с.

4. Литературная энциклопедия. URL: https://nlr.ru/res/inv/guideseria/liter/record_full.php?record.

5. Fowles J. The French Lieutenant's Woman. London: Triad Granada. 1977. 398 p.

6. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. Moscow: Progress Publishers, 1981. 559 p.

7. Hemingway E. The Snows of Kilimanjaro. URL: http://eng-books.narod.ru/books4/book040.zip.

8. Maugham W. Somerset. The Painted Veil. London: Vintage, 2004. 256 p.

9. Segal E. The Class. NY: Bantam Books, 1988. 531 p.

10. Shelly P. B. Poems. URL: http://www.eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=304.

DIALOGUE FUNCTION OF EPIGRAPH IN THE SPACE OF A LITERARY TEXT

Shirokova Nadezhda Pavlovna,

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article deals with issues related to the definition of the epigraph and analysis of its main function in a literary text – to organize a dialog. An epigraph is defined as a communicative sign, the essence of which is revealed only in the process of functioning, namely, its inclusion in the structure of a text alien to it. As an element of intertextuality (f precedent text), the epigraph establishes a connection between the receiving text and the original text, as a result of which the content plan of the receiving text is enriched by referring to another source, while the original text acquires a new, relevant meaning. Based on the analysis of the functioning of the epigraph in the space of a literary

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

work, it is concluded that the epigraph enters into a dialogical relationship with another epigraph, the author of the work, the entire work as a whole and with a part of the work.

Key words: epigraph, precedent text, text sign, dialog function, interpretive activity.

References:

1. Bakhtin M. M. Problema rechevykh zhanrov // Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. S. 250-296.

2. Dairova K. N. Strukturno-semanticheskie osobennosti tsitaty i ee funktsionirovanie v tekste. M.: Nauka, 1983. 78 s.

3. Drozdova M. S. Retseptsiia poezii v tvorchestve Dzh. Faulza 60-70-kh godov XX veka. Avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M.: Izd-vo MGPU, 2016. 26 s.

4. Literaturnaia entsiklopediia. URL: https://nlr.ru/res/inv/guideseria/liter/record_full.php?record.

5. Fowles J. The French Lieutenant's Woman. London: Triad Granada. 1977. 398 p.

6. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. Moscow: Progress Publishers, 1981. 559 p.

7. Hemingway E. The Snows of Kilimanjaro. URL: http://eng-books.narod.ru/books4/book040.zip.

8. Maugham W. Somerset. The Painted Veil. London: Vintage, 2004. 256 p.

9. Segal E. The Class. NY: Bantam Books, 1988. 531 p.

10. Shelly P. B. Poems. URL: http://www.eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=304.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.112.2

Щелок Татьяна Ивановна, Липустина Ольга Михайловна,

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ «24 ЧАСА ИЗ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ» СТ. ЦВЕЙГА)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей вербализации категории эмоциональности в современном немецком языке на материале новеллы «24 часа из жизни женщины» известнейшего и популярнейшего писателя Стефана Цвейга. Рассматривается вопрос передачи эмоционального значения посредством лексических средств, выступающих инструментом описания ощущений, состояний, чувств, настроений, переживаний действующих лиц художественного произведения и, как следствие, выразителем личностного отношения говорящего к предмету высказывания.

Ключевые слова: эмоциональность, эмоциональное значение, лексические средства, немецкий язык.

Эмоциональность как неотъемлемый компонент языковых единиц. Жизнь человека невозможно представить без общения, целью которого является обмен не только разными с точки зрения содержания и информационной нагрузки данными, но и эмоциями, передающими личностное отношение – позитивное или негативное – субъекта по отношению к предмету речи. Благодаря этой способности слова возникает особая эмоциональная составляющая высказывания, придающая ему живость и образность. «Эмоции – переживание человеком его отношения к окружающему миру и самому себе – одна из форм отражения объективной действительности» [6, с. 34]. Очевидно, что в основе эмоций лежат оценки.

Лингвистическая категория оценки и особенности ее эмоционального проявления рассматриваются во многих работах. Так, К. О. Эрдманн, описывая значение лексических единиц, выдвинул на первый план чувственную ценность слова («Gefühlswert»), в сферу которого включаются все чувства и настроения, переживаемые индивидом [12, с. 25]. Вопросам семантики и закономерностям функционирования лексики, отражающей эмоции человека, анализу эмотивов, аспектам вербалики и авербалики эмоций посвятил ряд научных трудов В. И. Шаховский [8; 9; 10].

Эмоциональностью могут обладать языковые единицы различных классов. В частности, для оживления, спонтанности речи, воздействия на собеседников используются вводные слова, выражающие с точки зрения Р. З. Рамазановой эмоциональную оценку [7]. М. С. Шумайлова описывает результаты исследования эмоционально-экспрессивного компонента терминологического значения в немецкой компьютерной терминологии, объясняя наличие такой нетипичной для указанной группы слов характеристики метафоризацией антропоморфного типа, сближающей узкоспециализированную лексику с областью понятий и предметов из окружения человека [11]. С. В. Коростова и Г. Д. Скнар исследуют эмотивно-оценочный компонент русских [4], а Т. Л. Арланова – английских многозначных глаголов [1]. Н. А. Боженкова и И. А. Диневич пишут о способности фразеологических констант с семантикой состояния репрезентировать широчайший

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

диапазон человеческих эмоций, «актуализируя идиоэтнические особенности русского народа» [2, с. 24].

А. В. Ленец и Т. В. Овсиенко с учетом гендерного аспекта описывают лексические средства с семантикой эмоционального оценивания, используемые немецкоязычными коммуникантами при оформлении речевых актов [5]. Внимание Ю. И. Емельяновой привлекли способы выражения прямой и косвенной оценки научного лингвистического дискурса [3].

Цель данной статьи – выявление средств выражения эмоционального значения в новелле «24 часа из жизни женщины» Стефана Цвейга [13].

Средства выражения эмоционального значения. Стефан Цвейг – известный австрийский писатель, имеющий собственную модель повествования, в основу которой положено путешествие, то опасное, то утомительное, то приключенческое. При этом происшествия с героями происходят во время остановки, до принятия судьбоносных решений в некоторых случаях достаточно нескольких минут. Каждый раз работы писателя характеризуются необычностью сюжета и заставляют размышлять над изменчивостью и странностью человеческих судеб. Автор снова и снова показывает, как беззащитно сердце человека и сколь велико в его жизни значение страсти, толкающей и на подвиги, и на преступления. Передача мыслей осуществляется мастерски, с использованием разных средств для раскрытия переживаний и эмоционального состояния героев.

Анализ текста новеллы «24 часа из жизни женщины» позволил выявить, в частности, некоторые лексические средства выражения эмоционального значения. Так, уже в самом первом предложении присутствуют прилагательные, включающие элементы оценки сложившейся ситуации.

(1) *In der kleinen Pension an der Riviera, wo ich damals, zehn Jahre vor dem Kriege, wohnte, war eine* ***heftige*** *Diskussion an unserem Tische ausgebrochen, die unvermutet zu* ***rabiater*** *Auseinandersetzung, ja sogar zu Gehässigkeit und Beleidigung auszuarten drohte* / В маленьком пансионе на Ривьере, где я жил за десять лет до начала войны, за нашим столом разгорелась ***жаркая*** дискуссия, грозившая превратиться в ***яростную*** ссору, быть может, даже с язвительными замечаниями и оскорблениями (здесь и далее перевод наш. — *Т. Щ., О. Л.*).

Уточняющие слова ***heftig*** и ***rabiat*** показывают, что собеседники неравнодушны к обсуждаемой теме, пока еще держатся в рамках этикета, но результат коммуникации может оказаться неожиданным. Эпитеты-прилагательные очень хорошо передают возможности изменения эмоционального настроя говорящих в соответствии с разногласиями во мнениях.

(2) ***Wie ein Stier*** *rannte der sonst so behäbige schwerfällige Mann immer wieder gegen den Strand, und wenn er mit seiner* ***vor Erregung verzerrten*** *Stimme „Henriette! Henriette!“ in die Nacht hinausschrie, so hatte dieser Laut etwas von* ***dem Schreckhaften und Urweltlichen*** *eines* ***zu Tode getroffenen rieseigen Tieres*** / ***Как бык*** носился туда-сюда по пляжу этот обычно неповоротливый, полный человек, и когда он своим ***искаженным от волнения*** голосом кричал в темноту: «Генриетта! Генриетта!», слышалось в этом призыве ***что-то страшное и первобытное***, как рев ***смертельно раненного огромного зверя***.

Приведенный фрагмент очень ярко описывает беспокойство и огромное волнение мужа, не знавшего куда пропала его жена, не позволявшая себе ничего подобного. Эмоциональную глубину ситуации передают лексические единицы, входящие в состав различных языковых конструкций. Компаративная

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

структура ***wie ein Stier*** показывает решительность и упрямство мужчины в поисках мадам Генриетты. Он вдруг обрел нетипичную живость. Однако при всем этом внутри у него безграничная боль, проявляющаяся в изменившемся голосе, во внутреннем состоянии мужчины, описанных автором с помощью распространенного определения. Содержательная характеристика голоса раскрывается посредством субстантивированных прилагательных.

(3) *Es war Haltung in dem Wesen dieses* ***tödlich getroffenen*** *Mannes, eine* ***übermenschlich gespannte*** *Haltung vor all diesen Leuten ringsum, die* ***neugierig*** *gedrängt auf ihn sahen und jetzt plötzlich, jeder* ***erschreckt, beschämt, verwirrt****, sich von ihm abwandten* / Сколько же было выдержки у этого ***смертельно раненного*** человека, ***нечеловеческой*** выдержки скрыть свое горе перед всеми стоявшими вокруг людьми, сначала ***с любопытством*** на него смотревшими, а потом ***испуганно, пристыженно, смущенно*** от него отвернувшимися.

В данном примере присутствуют лексемы, отражающие внутреннее состояние отдыхающих, когда те узнали, что жена одного из них уехала с молодым человеком. Слова, подобранные автором для описания переживаний мужа, помогают почувствовать всю глубину его боли и одновременно заставляют восхищаться его поведением: он не потерял самообладание в эти, пожалуй, самые сложные для него минуты и не проявил слабость перед собравшимися несмотря на «смертельную рану». Эмоции находящихся рядом представлены очень естественно: первое, что проявляет человек в любой ситуации, – это любопытство, и только потом по мере осознания ситуации в нем пробуждаются другие ощущения. Так и здесь, поняв несчастье супруга, люди пережили целую палитру эмоций, последовательно сменивших друг друга: страх, стыд, смущение. Наверное, это закономерная последовательность: никто не может помочь другому в подобных обстоятельствах, вследствие чего испытывает неловкость, заставляющую уйти. Примечательно, что, характеризуя мужа, писатель применяет сочетания, включающие уточняющие наречия и причастия в функции прилагательных, а других отдыхающих – только наречия, точно определяющие последовательность действий.

(4) *Wie diese Monate* ***stumpfen, blicklosen*** *Zigeuners vergangen sind, wüsste ich nicht mehr zu erzählen: ich weiß nur, ich hatte immer den Wunsch zu sterben, nur nicht die Kraft, selbst dies* ***schmerzlich*** *Ersehnte zu beschleunigen* / Я не смогу теперь рассказать, как прошли эти месяцы ***пустых, лишенных жизни*** скитаний; я знаю только, что у меня было постоянное желание умереть, однако не нашлось сил приблизить столь ***болезненно*** желанный конец.

Слова с эмоциональными семантическими компонентами описывают одинокую и печальную жизнь миссис К., овдовевшей и находящейся вдали от взрослых детей. Выбранные писателем прилагательные раскрывают глубину ее душевных страданий, указывают на бесцельность существования, равнодушие ко всему и даже мучительную внутреннюю потребность умереть на определенном жизненном этапе.

(5) *Aufrichtig gesagt: es geschah aus Langeweile, aus jener* ***peinigenden, wie eine Übelkeit aufquellenden Leere*** *des Innern, die sich wenigstens mit kleinen äußern Reizmitteln füttern will* / Честно говоря, все это произошло из-за *скуки*, из-за той ***мучительной, усиливающейся – подобно тошноте – внутренней пустоты***, которая требует, по меньшей мере, хотя бы небольших внешних впечатлений.

В данном примере лексемы дают эмоциональную оценку внутреннему состоянию героини. Они показывают, что душевное опустошение не прекращается, а все более усиливается, поднимаясь из глубины и постепенно подкатывая к горлу, стремясь тем самым вырваться наружу, выйти из-под

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

контроля. Закономерным таким образом является использование автором причастия первого, указывающего как раз на продолжительность действия в момент высказывания. Сравнительный оборот *wie eine Übelkeit* характеризует, насколько мучительны и неуправляемы переживания героини.

Эмоции всегда свойственны человеку и реализуются, как правило, в определенных субъективных формах. Кроме этих проявлений людям не чужды и оценки как основа любых эмоциональных состояний, имеющие социально обусловленный характер и проходящие путь преломления человеческим сознанием. И эмоции, и оценки становятся содержанием определенных знаков языка.

Субъективное отношение говорящих к объектам высказывания может быть реализовано, прежде всего, посредством использования определенных лексических единиц, наделенных эмоциональным значением, выраженным с разной степенью очевидности. Проанализированные фрагменты новеллы «24 часа из жизни женщины» свидетельствуют о том, что эмоциональной оценке подвергается в первую очередь состояние человека, вызванное определенными обстоятельствами и сопровождаемое вполне объяснимыми последствиями. Для передачи такого состояния могут быть использованы прилагательные, причастия, наречия, а также распространенные определения, компаративные конструкции.

Список источников

1. Арланова Т. Л. Семантические процессы в структуре многозначных глаголов английского языка с эмоционально-оценочным лексико-семантическим вариантом // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. С. 126-131.

2. Боженкова Н. А. К вопросу об организации фразеологических констант с семантикой состояния // Вестник ЧитГУ. 2011. №7 (74). С. 21-24.

3. Емельянова Ю. И. Способы выражения оценки в научном лингвистическом дискурсе (на примере публикаций 30-х гг. XX в.) // Вестник ЧГПУ. 2010. №2. С. 202-212.

4. Коростова С. В. Эмотивно-оценочное значение русских глаголов в лексикографическом аспекте // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. №1. С. 122-125.

5. Ленец А. В. Особенности лексического оформления ложного речевого акта в немецком языке: гендерный аспект (на материале немецкой художественной литературы) // Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение. 2017. Т. 22. №2. С. 515-522.

6. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека. М.: Когито-Центр, 2002. 537 с.

7. Рамазанова Р. З. Вводные слова как средство выражения эмотивности // Преподаватель XXI век. 2017. №4. С. 383-388.

8. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на материале английского языка): диссертация … доктора филологических наук. М., 1988. 402 с.

9. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

10. Шаховский В. И. Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: URSS, 2009. 125 с.

11. Шумайлова М. С. Эмоционально-экспрессивный компонент значения немецких компьютерных терминов // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». 2018. №1. С. 45-49.

12. Erdmann K. O. Die Bedeutung des Wortes. E. Avenarius, 1900. 218 S.

13. Zweig St. Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau. URL: https://clck.ru/YDUsS.

MEANS OF EXPRESSION OF EMOTIONAL MEANING IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE (BY THE MATERIAL OF THE NOVEL „24 HOURS IN THE LIFE OF A WOMAN" ST. ZWEIG)

Tatiana Ivanovna Shchelok, Olga Mikhailovna Lipustina

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

Abstract: This article is devoted to the study of the features of the verbalization of the category of emotionality in modern German on the material of a short story „24 Hours in the Life of a Woman" by a famous and most popular writer Stefan Zweig. The issue of conveying emotional meaning through lexical means, which are a tool for describing sensations, states, feelings, moods, experiences of the characters in a work of art and, as a result, an expression of the speaker's personal attitude to the subject of the statement, is considered.

Key words: emotionality, emotional meaning, lexical means, German.

References:

1. Arlanova T. L. Semanticheskie protsessy v strukture mnogoznachnykh glagolov angliiskogo iazyka s emotsional'no-otsenochnym leksiko-semanticheskim variantom // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiia. 2019. T. 25. S. 126-131.

2. Bozhenkova N. A. K voprosu ob organizatsii frazeologicheskikh konstant s semantikoi sostoianiia // Vestnik ChitGU. 2011. №7 (74). S. 21-24.

3. Emel'ianova Iu. I. Sposoby vyrazheniia otsenki v nauchnom lingvisticheskom diskurse (na primere publikatsii 30-kh gg. XX v.) // Vestnik ChGPU. 2010. №2. S. 202-212.

4. Korostova S. V. Emotivno-otsenochnoe znachenie russkikh glagolov v leksikograficheskom aspekte // Izvestiia vuzov. Severo-Kavkazskii region. Obshchestvennye nauki. 2009. №1. S. 122-125.

5. Lenets A. V. Osobennosti leksicheskogo oformleniia lozhnogo rechevogo akta v nemetskom iazyke: gendernyi aspekt (na materiale nemetskoi khudozhestvennoi literatury) // Vestnik Bashkirskogo universiteta. Filologiia i iskusstvovedenie. 2017. T. 22. №2. S. 515-522.

6. Luriia A. R. Priroda chelovecheskikh konfliktov: Ob"ektivnoe izuchenie dezorganizatsii povedeniia cheloveka. M.: Kogito-Tsentr, 2002. 537 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. Ramazanova R. Z. Vvodnye slova kak sredstvo vyrazheniia emotivnosti // Prepodavatel' XXI vek. 2017. №4. S. 383-388.

8. Shakhovskii V. I. Kategorizatsiia emotsii v leksiko-semanticheskoi sisteme (na materiale angliiskogo iazyka): dissertatsiia … doktora filologicheskikh nauk. M., 1988. 402 s.

9. Shakhovskii V. I. Lingvisticheskaia teoriia emotsii. M.: Gnozis, 2008. 416 s.

10. Shakhovskii V. I. Emotsii: dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiia. M.: URSS, 2009. 125 s.

11. Shumailova M. S. Emotsional'no-ekspressivnyi komponent znacheniia nemetskikh komp'iuternykh terminov // Omskii nauchnyi vestnik. Seriia «Obshchestvo. Istoriia. Sovremennost'». 2018. №1. S. 45-49.

12. Erdmann K. O. Die Bedeutung des Wortes. E. Avenarius, 1900. 218 S.

13. Zweig St. Vierundzwanzig Stunden aus dem Leben einer Frau. URL: https://clck.ru/YDUsS.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 811.11-112

Ярыгина Елена Сергеевна,

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

ПУНКТУАЦИЯ БЕССОЮЗНОГО СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕСТАХ ЕГЭ (К ВОПРОСУ О СТЕПЕНИ КОРРЕКТНОСТИ ФОРМУЛИРОВОК В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ)

Аннотация: в статье обсуждается проблема разграничения синтаксических отношений в бессоюзных сложных предложениях. Обращается внимание на роль модусной составляющей. Для разграничения пояснения и объяснения предлагается учитывать временное отношение между предикатами. Соответственно предлагаются способы корректировки тестовых заданий, которые могли бы устранить ситуацию неоднозначного понимания как примеров, так и формулировок правил.

Ключевые слова: синтаксис, пунктуация, двоеточие, тире, бессоюзное сложное предложение, модус, синтаксические отношения.

В настоящей статье соединяется синтаксическая проблематика с задачами преподавания русского языка – необходимостью уточнения формулировок пунктуационных правил и корректировки тестовых заданий для ЕГЭ.

На сегодняшний день приходится признать, что при значительном продвижении вперед научной грамматики и, в частности, синтаксической теории, формулировки пунктуационных правил и формулировки соответствующих заданий в учебниках и тестах ЕГЭ остаются на уровне грамматик первой половины XX века. Так, для интерпретации знаков препинания могут использоваться близкие по семантике слова *пояснение, разъяснение, раскрытие содержания* или такие лингвистически туманные, как *предупреждение*.

Основное внимание в статье будет уделено функционально-семантической интерпретации бессоюзных сложных предложений, в которых выражаются разные типы логических отношений, т.е. таких, в которых по правилам современной пунктуации необходимо ставить двоеточие. Задача – показать возможности объяснительного подхода при формулировке общепринятых правил пунктуации.

В русской пунктуации правила постановки двоеточия пишутся в противопоставлении правилам постановки тире. В этом есть рациональное зерно, поскольку предложения с двоеточием отражают разные типы логических отношений, а предложения с тире опираются на таксисное (временное) взаимодействие предикативных частей сложного предложения. Однако ни разделы в школьных учебниках, ни формулировки в сводах правил не обнаруживают сущностных различий между двоеточием и тире: основной упор в них делается на подстановку союзов и синонимию с придаточными предложениями, а также на такие весьма отвлеченные понятия, как «пояснение», «объяснение», «раскрытие содержания», «предупреждение». Предлагаются также такие формальные признаки, как, например, порядок следования предикативных частей: «В большинстве случаев тире в бессоюзном сложном предложении ставится тогда, когда основная часть высказывания (соответствующая по смыслу главной в сложноподчиненных предложениях) содержится во второй

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

части, а первая (соответствующая придаточной сложноподчиненных предложений) имеет подчиненное по смыслу значение» [2, с. 146].

Действительно, при формулировке правил постановки тире в бессоюзном сложном предложении нужно обращать внимание на порядок следования частей, но, помимо позиции и семантики предикативной части, соотносимой с придаточным, необходимо видеть и связь с категорией (таксисного) времени: препозитивная предикативная часть передает событие, во времени предшествующее событию, выраженному во второй части: *Лес рубят – щепки летят. Станет тепло – снимем шубы.* Под ту же закономерность попадают и случаи с «быстрой сменой событий», неожиданным развитием действий; напр.: *Сыр выпал – с ним была плутовка такова* (Крылов). Причинные, временные, уступительные отношения и отношения следования базируются на категории таксиса, которая обнаруживается соотношением видо-временных форм глагола в частях сложного предложения. Таксисные отношения отсутствуют в тех случаях, когда в бессоюзном сложном предложении восстанавливаются противительные или сравнительные союзы, т.е. выражающие определенные типы логических отношений.

Однако большая часть логических отношений выражается в сложных бессоюзных предложениях с двоеточием. И именно эти предложения оказываются наиболее трудными для понимания современным молодым поколением. Рассмотрим известные строки из «Евгения Онегина»:

Ложился на поля туман,
Гусей крикливых караван
Тянулся к югу: приближалась
Довольно скучная пора;
Стоял ноябрь уж у двора.

Эти пять строк из XL строфы (IV главы) нередко предлагаются в упражнениях, предназначенных для подготовки к выполнению задания А23 [3, с. 85]. При этом, видимо, предполагается, что учащиеся должны интерпретировать фрагмент после двоеточия либо как причину того, что гуси улетают на юг, либо как пояснение того, что было сказано выше. Но если учесть еще четыре предикативных части, входящие в состав этого бессоюзного предложения (*Уж небо осенью дышало, / Уж реже солнышко блистало…*), то более предпочтительным (с точки зрения носителя современного русского языка) выглядит не двоеточие, а тире, поскольку именно тире указывает на принадлежность второй части к выводному знанию. Более того, первые две предикативные части связаны с актуальным временем и точкой зрения непосредственного наблюдателя, а значит, мысль движется от конкретного, частного к общему. Перед предложением *приближалась /Довольно скучная пора* подставляется «а (это) значит», а не союз «потому что». На затрудненность подстановки причинного союза указывает и субъективно-оценочное определение «довольно скучная». Постановка двоеточия Пушкиным сейчас может интерпретироваться как «знак предупреждения» о том, что далее последует вывод, наступит ясность. Такая мотивировка двоеточия не характерна для современных текстов.

Кроме неоднозначности прочтения самих примеров, трудности создаются и за счет формулировок, содержащих отсылку к правилам пунктуации. Самой «туманной» оказывается следующая формулировка: «поясняет, раскрывает содержание»; под такую интерпретацию подходят все остальные правила: не только предложения с глаголами *оглянуться, обернуться*, но и предложения, выражающие причинно-аргументирующие отношения, поскольку вторая часть, по сути, представляет собой «раскрытие содержания» того, что выражено в первой части. Предикативные части после

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

перцептивных, ментальных и речевых глаголов (*видеть, слышать, понимать, чувствовать, говорить*) – это также «раскрытие содержания первой части», в том смысле, что вторая часть восполняет смысловую недостаточность ментально-речевых глаголов.

Столь же непонятной представляется формулировка «глаголы со значением действия, предупреждающие о дальнейшем изложении» [4, с. 161]. Для филолога, хорошо знающего тексты XIX века, это означает, что знак сигнализирует об обязательном продолжении конструкции и что это продолжение призвано восполнить смысловую недостаточность (с точки зрения автора текста) первой части. Однако для современных учащихся понятие «смысловой недостаточности», «незавершенности», «недоговоренности», важные для «синтагматической прозы» [1] (и поэзии) XIX в., являются не вполне понятными. Так, для объяснения постановки знака препинания после интерпретационных предикатов (*ошибаться, кривить душой, свалить вину, пренебрегать*) нужно показать семантическую недостаточность этих предикатов, их обязательную сочетаемость с еще одним предложением, в котором восполняется эта недостаточность; например: *Если же болезнь не отступает, всегда можно свалить вину на самого больного: грешен, мол, за грехи бог покарал* (В. В. Мезенцев, К. С. Абильханов. Чудеса: Популярная энциклопедия).

Формулировка «раскрывает, поясняет, уточняет, дополняет» в пособиях по пунктуации может иллюстрироваться такими примерами, как: *Печален я: со мною друга нет* (Пушкин). У современного читателя возникает вопрос: почему это не причина? Ведь союз *потому что* легко подставляется.

И здесь мы понимаем, что двоеточие указывает на переход во внутренний мир, мир мыслей. Объяснение двоеточия в этом примере у А. С. Пушкина должно связывать правило пунктуации с понятием эксплицитного модуса. К эксплицитному модусу относят предикаты со значением восприятия (перцептивный модус), знания и мнения (ментальный модус), воли (волитивный модус), эмоции (эмотивный модус) и речи (речевой модус) [1, с. 411-440]. Сейчас мы понимаем, что многие случаи постановки двоеточия связаны с эксплицитным или имплицитным (*Обернулся: сзади никого* = «обернулся и увидел, что…») модусом. Пушкинский пример можно объяснить только в связи с имплицитным модусом: «Печален, понимая, что…». Если такое толкование не принимать во внимание, то этот пример следует интерпретировать не в связи с формулировкой «раскрывает, уточняет, дополняет» [5, с. 783], а в связи с категорией причины, поскольку предикат эмоционального состояния предполагает, что есть причина этого состояния.

Чтобы показать, насколько сложны синтаксические отношения в предложениях с предикатами эмоционального состояния в первой части предложения, рассмотрим стихотворение М. Ю. Лермонтова «Отчего»:

Мне грустно, потому что я тебя люблю,
И знаю: молодость цветущую твою
Не пощадит молвы коварное гоненье.
За каждый светлый день иль сладкое мгновенье
Слезами и тоской заплатишь ты судьбе.
Мне грустно… потому что весело тебе.

Известно, что в русском синтаксисе предикаты состояния в главной части сложноподчиненного предложения допускают и союз *что*, вводящий придаточное изъяснительное, и союз *потому что*, присоединяющий логическое придаточное (причины). В стихотворении М. Ю. Лермонтова грусть

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

лирического героя вызвана не чувством любви, а осознанием того, что в будущем любимой будут слезы и тоска, а думает он о будущем своей возлюбленной именно потому, что ее любит. За союзом *потому что* скрывается еще одно придаточное: *грустно, что молодость…не пощадит*.

Если считать, что в бессоюзном предложении как бы опущен союз, то возникает вопрос: какой именно союз опущен после предиката эмоционального состояния – изъяснительный или причинный? Собственно-причинные отношения выражаются союзом *потому что*, но не в любом контексте. См. пример: *пока мне грустно, потому что я вижу, что он делает то, в чем, мне кажется, он раскается, и я в этом участница* (Т. Л. Сухотина-Толстая. Из дневника). Если убрать фрагмент с модусным глаголом *вижу*, то мы получим следующую фразу: *мне грустно, что он делает то, в чем, мне кажется, он раскается*. Это значит, что причинные отношения устанавливаются между эмотивным предикатом и модусным глаголом, а основным содержанием являются изъяснительные отношения. См. пример с союзом *что*: *Мне грустно, что наша планета в дальнейшем остынет* (Сергей Довлатов. Ремесло. Повесть в двух частях. Часть 1. Невидимая книга). В этом сложном предложении восстанавливается модусный глагол *осознавать*, который находятся в причинно-следственных отношениях с предикативом *грустно* (*грустно от осознания*). Ср: *Внезапно мне стало грустно, потому что я* ***почувствовал*** *в ее словах эхо правды* (Виктор Пелевин.S.N.U.F.F).

Собственно-причинные отношения находим в следующем примере: *А грустно потому, что кругом все так тихо, так мертво, что невольно и самому припадает какое-то страстное желание умереть…* (М. Е. Салтыков-Щедрин. Губернские очерки).

Рассмотренные примеры говорят о том, что при интерпретации двоеточия в бессоюзном сложном предложении нужно выделять в особые пункты не только модусные (неакциональные) глаголы и акциональные глаголы, каузирующие восприятие (*выглянуть, оглянуться, прислушаться, всмотреться* и др.), но и предикаты эмоционального состояния (прилагательные, слова категории состояния и производные от них глаголы). Если для первых двух групп глаголов возможна подстановка изъяснительного союза, то в предложениях с предикатами эмоционального состояния ситуация сложнее: изъяснительные отношения соединяются с причинными; например: *Печально: чем тяжелее у страны история, тем в большей степени некому учиться на своих ошибках* (В. Иванницкий. Комплекс победителя).

Модусная составляющая оказывается важной и при разграничении собственно-причинных и несобственно-причинных отношений, то есть разграничении причины и основания (аргумента). Например: *Я рад, что княжна больна: они сделали бы ей какую-нибудь дерзость* (М. Ю. Лермонтов). В этом сложном предложении двоеточие указывает на наличие имплицитного модуса: «Я рад, потому что знаю…». В работах Е. С. Ярыгиной [6; 7] сложное предложение, выражающее причинно-следственные отношения, было рассмотрено в связи с вариантами взаимодействия модусных составляющих двух предикативных частей. В предложенной ею семантической классификации учитывались семантические типы модуса (ментальный, перцептивный, речевой) и были разграничены иллокутивные типы высказывания: мнение, побуждение, оценка. Именно эти иллокутивные типы предполагают наличие обоснования в правой части, то есть предполагают обязательное внесение ясности.

Таким образом, современный функционально-семантический анализ бессоюзных сложных предложений с двоеточием показывает, что синтаксические отношения нужно делить с учетом модусной составляющей:

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

1) бессоюзные предложения с эксплицитным модусом: *Я знаю: в вашем сердце есть и гордость и прямая честь* (А. С. Пушкин);

2) бессоюзные предложения с акциональными глаголами, выражающими каузацию восприятия (имплицитный модус восприятия: *увидеть, услышать, почувствовать*): *Мальчики оглянулись: в дверях вагона стоял лейтенант милиции* (М. Сергеев. Волшебная галоша, или Необыкновенные приключения Вадима Смирнова, его лучшего друга Паши Кашкина и 33 невидимок из 117-й школы);

3) бессоюзные предложения с интерпретационными предикатами; в этих сложных предложения выражаются отношения обоснования мнения: *Те, кто думает, что недостаток в организме железа могут восполнить яблоки, глубоко заблуждаются: в яблоках его очень мало* (Е. Воронежцева. Крема, витамины и гимнастика);

4) бессоюзные сложные предложения с эмотивными предикатами, в которых диктальная семантика соединяется с эмотивным модусом: *Кстати, мне за Клевченю очень обидно: в команде он вынужден работать не на себя, а на голландских звёзд* (С. Подушкин. Дмитрий Дорофеев: «Придется бить рекорд России»);

5) бессоюзные сложные предложения с оценочными предикатами, которые могут выражать собственно-причинные (*Он умный: он много читает*) и причинно-аргументирующие отношения (*Он умный: он быстро решил трудную задачу*); в первом случае факты соединяются в рамках модуса знания; во втором – соединяется модус мнения и модус знания; мнение и факт, вывод и обоснование. Собственно-причинные отношения связаны со временем и доказываются синонимическими заменами: *Чтение сделало его умным; стал умным от чтения, в результате чтения…* Но: *Решение задачи сделало его умным.

Вне связи с модусной составляющей находятся бессоюзные предложения, в которых вторая часть конкретизирует первую, т.е. собственно «раскрывает содержание»: *Судебные присутствия являют грустную* ***картину****: правосудия нет, есть корыстолюбие; прокуроры и стряпчие, постановленные наблюдать правильность судоговорения, нередко сами причастны к злоупотреблениям…* (Ю. Давыдов. Синие тюльпаны); *Марусе было* ***плохо****: тело ломило, живот крутило, тошнило, и сильно разболелись глаза* (П. Волошина, Е. Кульков. Маруся).

Конкретизация – это деление общей картины на части. В этих предложениях также достигается ясность, но за счет уточнения, приведения более конкретных фактов. Ср. пример, в котором выражается не конкретизация, а обоснование, указывается внешняя причины плохого состояния растений: *На ярком солнце многие кадочные растения чувствуют себя плохо*: *горшки сильно нагреваются и земляной ком быстро пересыхает* (В. Иршенкова. Свой уголок я убрала цветами).

Подводя итог, следует отметить необходимость сближение грамматики научной и грамматики школьной и важность идей грамматики научной для построения теории объяснительной пунктуации.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Голуб И. Б. Новый справочник по русскому языку и практической стилистике. М.: Эксмо, 2007. 464 с.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

3. Девятова Н. М., Геймбух Е. Ю. ЕГЭ. Русский язык. Типичные ошибки: учебное пособие. М.: Проспект, 2013. 208 с.

4. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М.: Айрис-пресс, 2005. 368 с.

5. Соловьев Н. В. Русское правописание. Орфографический справочник (словарь, комментарий, правила). СПб: Норинт, 1997. 847 с.

6. Ярыгина Е. С. Конструкции вывода-обоснования в синтаксической системе современного русского языка. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2002. 295 с.

7. Ярыгина Е. С. Синтаксис аргументативного дискурса. М.: Юстицинформ, 2018. 198 с.

Yarygina Elena Sergeevna

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

COMPOUND SENTENCE PUNCTUATION TASKS IN STATE EXAM FORMAT

Abstract. The article discusses the problem of distinguishing syntactic relations in complex sentences. Attention is paid to the role of modus constituent. The article suggests to take into account the temporal relation between predicates in order to distinguish between illustration and explanation. Accordingly, to eliminate the situation with ambiguous understanding of both examples and formulations of rules some ways of correcting test tasks are suggested.

Key words: syntax, punctuation, colon, dash, complex sentence, modus, syntactic relations.

References:

1. Arutiunova N. D. Iazyk i mir cheloveka. M.: Iazyki russkoi kul'tury, 1999. 896 s.

2. Golub I. B. Novyi spravochnik po russkomu iazyku i prakticheskoi stilistike. M.: Eksmo, 2007. 464 s.

3. Deviatova N. M., Geimbukh E. Iu. EGE. Russkii iazyk. Tipichnye oshibki: uchebnoe posobie. M.: Prospekt, 2013. 208 s.

4. Rozental' D. E. Spravochnik po pravopisaniiu i literaturnoi pravke. M.: Airis-press, 2005. 368 s.

5. Solov'ev N. V. Russkoe pravopisanie. Orfograficheskii spravochnik (slovar', kommentarii, pravila). SPb: Norint, 1997. 847 s.

6. Iarygina E. C. Konstruktsii vyvoda-obosnovaniia v sintaksicheskoi sisteme sovremennogo russkogo iazyka. M.: Mosk. gos. obl. un-t, 2002. 295 s.

7. Iarygina E. S. Sintaksis argumentativnogo diskursa. M.: Iustitsinform, 2018. 198 s.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 372.881.111.1

Duncanson, Vera

Sheffield Hallam University, Great Britain

HELPING LEARNERS TO ACQUIRE LEXIS IN CHUNKS

Abstract. Developments in corpus linguistics highlighted a highly patterned nature of language, which, in turn, encouraged research into interdependence of the knowledge of formulaic phrases (chunks) and language proficiency. This kind of research has already yielded results confirming that there is a link between the two. This article discusses common issues related to learning vocabulary in chunks and provides possible teaching solutions.

Key words: formulaic phrases, chunks, vocabulary acquisition, corpus linguistics, language proficiency.

In the last 20-30 years, due to the development of corpus linguistics, there has been a shift from almost "the neglect of vocabulary" [7, p. 110] to a greater awareness of the issues connected with vocabulary learning [11; 7; 18; 16; 6]. One of the prominent points highlighted by corpus research is the fact that language is highly patterned and composed of fixed or semi-fixed items whose co-selection can be predicted [20; 15; 4].

This greater awareness of the pervasiveness of formulaic language has encouraged research into interdependence of the knowledge of formulaic phrases and language proficiency. Although still emerging, this kind of research has already yielded some results confirming a link between the explicit teaching of formulaic sequences and language proficiency [16; 14; 4].

From learners' perspective, vocabulary acquisition is often viewed as an important requirement for overcoming language difficulties, as demonstrated by Jordan [8]. My teaching experience confirms the significance that learners place on vocabulary but also suggests that most learners are used to a word-by-word perception of language and are not always comfortable viewing lexical chunks as a whole, particularly EAP students, whose analytical skills are usually higher than those of ESOL/EFL students.

The aforementioned issues have led me to explore the pedagogy of teaching lexis based on formulaic language.

Definition and classification: Wood [21] analyses the current state of research into identifying and defining formulaic language and proposes that a combination of criteria should be considered.

First of all, formulaic sequences tend to be frequent and can be identified statistically in corpora. Kecskes adds a criterion of "psychological saliency" [9, p. 11], a measure of association which helps a native speaker to process it as a formula. As a subsidiary criterion, phonological coherence is sometimes referred to [21], including fast speech rhythm, stress placement restrictions and no hesitations.

The brief analysis above appears to suggest that the criteria of frequency, native speaker judgment and phonological coherence apply to *identifying* formulaic sequences, rather than *defining* them for teaching purposes.

A more practical definition is given by Selivan in reference to a chunk, but can be applied to any formulaic sequence due to its broad sense: "A chunk is a frequently recurring, meaningful string of two or more words – either fixed or with variable slots – which can be learned as a single unit, without the need to analyse its elements. Once committed to (long-term) memory, a chunk can be retrieved and used 'as is' or with modifications, if necessary, bypassing the need to generate it from individual words and grammatical rules" [17, p. 13].

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

The most common categories within formulaic sequences are collocations, phrasal verbs, idioms, sentence frames, social formulae and discourse markers [19, p. 85]. A collocation is a sequence of content words which co-occur with a frequency greater than chance. Based on the word class of their elements, collocations commonly contain:

- verb + noun, e.g. *solve a problem;*
- adjective +noun, e.g. *strong coffee*;
- verb + adverb, e.g. *agree completely*;
- adverb + adjective, e.g. *fully aware.*

However, some collocations do not fall neatly into one of the above categories, e.g. *burst into tears, a surge of anger.*

Phrasal verbs, a particularly English phenomenon, are defined as verbs with a preposition or particle, or both, with figurative, or both literal and figurative meanings [21]. Figurative interpretations make phrasal verbs a type of idiom.

Based on their structure, phrasal verbs can be:

- prepositional, e.g. *look after*;
- particle, including transitive, which can be separable, e.g. *look up (a word), look (a word) up,* and inseparable, e.g. *come across*; and intransitive, e.g. *shop around;*
- particle-prepositional, e.g. *put up with*.

The next category of formulaic sequences is idioms, defined on the basis of noncompositionality and nonproductiveness of form [22], which means that an idiom is not the sum of the meanings of its parts and that its structure does not allow any transformations.

Together with phrasal verbs, idioms include metaphorical phrases, e.g. *the tip of the iceberg;* restricted (fixed) collocations, e.g. *breakneck speed*; frozen similes, e.g. *as cheap as chips;* binomials and trinomials, e.g. *safe and sound* and *healthy, wealthy and wise;* proverbs ad catchphrases, e.g. *All's well that ends well;* euphemisms, e.g. *pass away;* and fixed non-literal turns of phrase, e.g. *spill the beans*.

Sentence frames allow construction of full sentences with fillable slots, e.g. *I'd like to know...; Could you tell me...?;* and social formulae are usually sentence long, invariable and continuous sequences, common in certain social situation, e.g. *How's it going? Have a nice day.*

Finally, discourse markers represent units of function rather than units of meaning and as such have been predominantly studied on academic language. They reflect relationships between parts of discourse, e.g. *by the way, finally.*

The above attempt to classify formulaic sequences is left brief for the purposes of this article and may not reflect the difficulty that a researcher has to go through while analysing the various taxonomies and the multitude of terms. My personal experience has lead me to agree with the argument made by Wood [21, p. 50] about how valuable these categories actually are for teaching purposes and how relevant it is to know if a sequence is, for example, an idiom or a collocation.

In view of the above, the most appealing to me as a teacher approach to formulaic sequences is that of Selivan's [17] whose definition of a chunk was provided earlier. A chunk, in his view, is to a large extent any formulaic sequence, i.e. a group of words customarily found together.

Issues

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Lack of idiomaticity: The common leitmotif in the research into formulaic language is that learners, even at advanced levels, prefer generated sequences to formulaic ones, which makes their speech and writing in L2 unnatural and unidiomatic [23; 21; 9].

Kecskes [9] argues that in some cases, such as in intercultural communication by means of English as lingua franca, lack of idiomaticity can be warranted to some extent because the use of conversational formulas requires shared knowledge, which is lacking between lingua franca communicators.

The above mentioned factor, however, is hardly a reason not to teach formulaic language because recent research suggests a link between explicit teaching of formulaic sequences and language proficiency [16; 1; 14; 4].

Incidentally, the lack of idiomaticity is not manifested as greatly at the early stages of L2 acquisition due to the fact that sentence frames and social formulae, traditionally grammatical items, are taught to lower level learners in a lexical, or functional, way, i.e. instead of, for example, explaining that *I'd like to* is the conditional, it can be introduced as a chunk expressing desire [23]. My experience of working with lower level ESOL learners suggests that the knowledge of formulaic sequences at the level higher than their current knowledge of grammar facilitates production due to a holistic nature of these chunks.

Word-by-word perception of lexis: Classifications of formulaic sequences tend to be based on the description of their elements, thus promoting a word-by-word perception of language, which is, in my view, counterproductive to acquiring formulaic sequences holistically. There seems to be a discrepancy between theory (classifications based on the analysis of the structure) and practice (raising awareness of a holistic nature of formulaic language).

Students themselves will often feel compelled to adopt an analytical approach to language learning due to being literate in their L1, which will also lead to a lexicon of word-sized units [23]. The further a learner is into the educational system, the more obvious it is, with EAP learners finding it particularly hard to accept unanalyticality of some sequences.

The EAP environment, however, should be the context in which formulaic sequences are of particular importance, not only because they enable students to move away from constructing sentences on a word-by-word basis thus improving their writing/speaking fluency, but also because they provide them with the tools necessary to express themselves in a way conventional for their academic genre in order to avoid misinterpretation [5; 24].

Inaccurate attempts at formulaic sequences: Wray [23] notices that even advanced learners make a lot of errors when attempting formulaic sequences, such as *on the meantime, a friend of her, take advantages of*, etc. My own teaching experience confirms this observation.

This problem may be caused by the fact that the exact details of holistically learnt sequences are likely to be forgotten unless they are used regularly.

Suggestions for teaching

Quality and quantity of input to tackle lack of idiomaticity: There appears to be little information about the best ways to teach formulaic sequences. It is reasonable to assume, however, that lack of idiomaticity may be caused by lack of exposure, which raises the problem of quality and quantity of input.

From my experience with both ESL and EFL learners, the quality and quantity of input is particularly important in the EFL context because EFL students do not have the frequent exposure to L2 in its natural environments that ESL learners can boast of. Modern course books do contain some corpus-informed materials for teaching collocations, phrasal verbs, idioms, and sentence frames (see, for example, *New Language Leader,* 2013); however, they are still limited. Another source that can provide a great number of naturally occurring contexts presented in a compact way is corpus-based concordances.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Language corpora to enhance exposure: One of my EAP students in the pre-sessional course, remembering that *big* is not the best adjective for academic contexts, used the collocation *enormous competition*. Being a non-native teacher, I frequently use concordances to check for possible collocates. There are free online corpora, such as The British National Corpus (BNC) or, for academic contexts, The British Academic Written/Spoken English Corpus (BAWE/BASE), so I used the BAWE to prepare concordances containing more common collocates with *competition* (see Fig. 1).

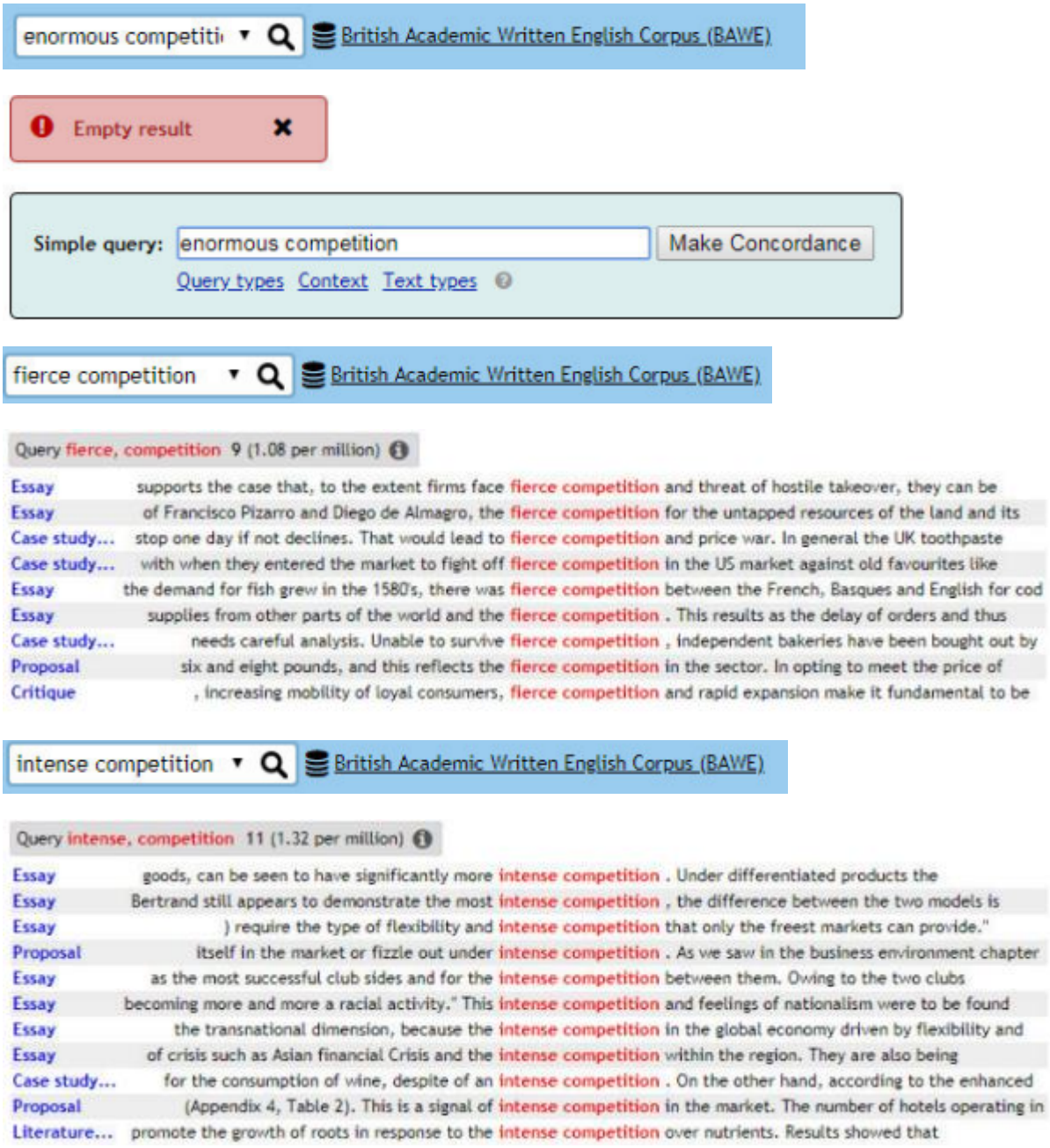


Fig. 1. Concordances of common/uncommon adjectives collocating with the noun *competition*. Source: https://old.sketchengine.co.uk

Research into data driven learning [13; 14] suggests that there is more scope for concordances in EAP. Charles [2] and Mudraya [13] provide a range of ideas on how to use concordance-based activities in the EAP classroom. For example, with concordances, it is easy to find naturally occurring contexts for polysemantic words, such as *solution*

(in *solution of a problem* and *chemical solution*), with the choice of words depending on a particular EAP context. Students are then required to identify the different meanings of a word (on paper if there is no access to the internet) and notice possible collocations for each of them. Students are then encouraged to use them in their own writing and seminars.

At the post-writing stage, relevant concordances can be constructed to deal with common errors for whole-class activities or short concordances for individual students.

Rahimi and Mameni [14] observe that learning lexis with concordances also leads to better results on language proficiency tests in general, so concordances should by no means be restricted to EAP. Kilgarriff [10] provides ideas for concordance-based activities in general English language teaching which include finding collocations; consulting concordances when marking; or using them for mini research on the key words. The Sketch Engine and SkELL, the latter designed specifically for learners of English, can be a good source for such word sketches (see Fig 2. for a word sketch using the noun *job*).

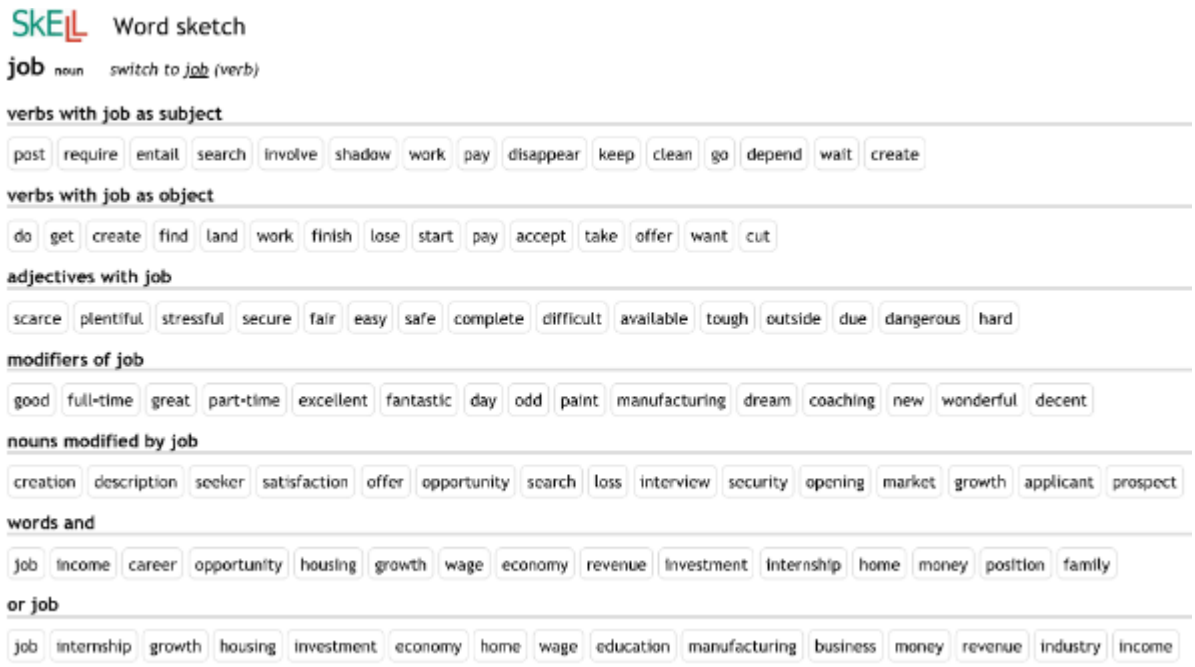


Fig. 2. Example of a word sketch using the noun *job*. Source: https://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/wordsketch?lpos=&query=job

Concordances are a great resource for autonomous learning.

Awareness raising in tackling a word-by-word approach to lexis: In order to promote a holistic view of formulaic language, teachers need to draw learners' attention to the patterns in which words are used. To aid this process, typographical enhancement can be used, such as italics, bolding, underlining, etc. [12]. Awareness-raising tips can also be found in modern teacher's books, where attention is mostly drawn to teaching collocations (favouring verb +noun and adjective+noun), phrasal verbs and social formulae. Concordance-based activities can also be recommended for promoting the noticing.

It is worth mentioning that teachers themselves need to raise their awareness of the usefulness of formulaic sequences, particularly of less common types, such as chunks with transparent meaning (can be understood from the individual words), e.g. *lose some weight, go for a run, get home, suggested buying, etc.* I am only now starting to

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

understand their importance, after perusing Selivan's *Lexical Grammar* [17], with numerous ideas and ready-made activities for teaching chunks in general and chunks of less common types in particular.

Memorisation, rehearsals, practice and production to ensure automatisation and accuracy: Memorisation technique is largely forgotten in modern-day classroom for fear of following behaviourist models of instruction. From my own experience of learning a foreign language I remember it being a significant part of classroom time, in most cases for practising pronunciation and intonation at the initial stages. The fact is that I still remember some of the memorised sequences in their original contexts, particularly sentence frames, such as *If I were..., I'd....,* and I remember relying on them as mnemonics for some time until my knowledge of grammar and spoken/written fluency caught up with the complexity of memorised chunks.

Meunier [12], Wood [21] and Selivan [17] all mention the importance of memorisation for chunks to become automatic. Wood [21, p. 151-153] devises a fluency workshop based on formulaic sequences, which has the following stages:

1. input stage, in which learners listen to a recorded native speaker talking about a topic, discuss the content, attitudes and feelings then listen again following a transcript; the teacher also draws learners' attention to formulaic sequences;

2. automatisation stage, when learners shadow the recording first as a group and then alone at least eight times followed by two activities (e.g. dictogloss, a mingle jigsaw, a chat circle) to further automatisation; this stage is also important for practising phonological coherence;

3. practice and production stage, when learners prepare their own talk and record themselves without notes;

4. free talk stage, in which learners take turns speaking and listening to others then reflecting on the successes and difficulties.

As a result of this research, the issues of lack of idiomaticity, word-by-word approach to lexis and lack of accuracy when attempting formulaic sequences have been identified, and possible solutions provided and analysed.

References:

1. Alali F. A., Schmitt N. Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words? // TESOL Journal 2012. No 3.2. Pp. 153-180. URL: 10.1002/tesj.13.

2. Charles M. Using corpora for EAP writing development. 2016, April 29. URL: https://oupeltglobalblog.com/2016/04/29/using-corpora-for-eap-writing-development/.

3. Cotton D., Falvey D., Kent S. New Language Leader Intermediate Coursebook. Harlow: Pearson Education Limited, 2013. 176 p.

4. Davies M.J. An overview of formulaic language and its possible role in L2 fluency development // Pragmatics. 2014. No 25(3), Pp. 221-231. URL**:** https://doi.org/10.1075/arcl.7.06rm.

5. Gulec N., Gulec B. A. Lexical collocations (verb + noun) across written academic genres in English // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. No 182, Pp. 433-440. URL: 10.1016/j.sbspro.2015.04.816.

6. Harmer, J. The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Education Limited, 2015. 446 p.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

7. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford: Oxford University Press, 2000. 464 p.

8. Jordan R. R. English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 404 p.

9. Kecskes I. Deliberate creativity and formulaic language use // Pragmemes and Theories of Language Use, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology. 2016. No 9, Pp. 3-21. URL: 10.1007/978-3-319-43491-9_1.

10. Kilgarriff A. Corpora in English language teaching. British Council teaching English. 2014. URL: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/corpora-english-language-teaching.

11. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 152 p.

12. Meunier F. Formulaic language and language teaching // Annual Review of Applied Linguistics. 2012. No 32. Pp. 111-129. URL: 10.1017/S0267190512000128.

13. Mudraya O. Engineering English: A lexical frequency instructional model // English for Specific Purposes. 2006. No 25(2). Pp. 235-256. URL: 10.1016/j.esp.2005.05.002.

14. Rahimi M., Momeni G. The effect of teaching collocations on English language proficiency // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. No 31. Pp. 37-42. URL: 10.1016/j.sbspro.2011.12.013.

15. Römer U. The inseparability of lexis and grammar: Corpus linguistic perspectives // Annual Review of Cognitive Linguistics. 2009. No 7. Pp. 141-163.

16. Selivan L. Grammar vs lexis or grammar through lexis // British Council Teaching English. 2011. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/grammar-vs-lexis-or-grammar-through-lexis.

17. Selivan L. Lexical grammar: Activities for teaching chunks and exploring patterns. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 244 p.

18. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. 185 p.

19. Thornbury S. An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts. London: Macmillan Education, 2006. 256 p.

20. Wood D. Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching // TESL Canada Journal/ Revue TESL Du Canada. 2002. No 20(1). Pp. 1-15. URL: 10.18806/tesl.v20i1.935.

21. Wood D. Fundamentals of formulaic language: An introduction. London: Bloomsbury, 2015. 198 p.

22. Wood M.M. A definition of idiom. Bloomington: University of Indiana Linguistics Club, 1981. 105 p.

23. Wray A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 344 p.

24. Zaabalawi R.S., Gould M.A. English collocations: A novel approach to teaching the language's last bastion // Ampersand. 2017. No 4. Pp. 21-29. URL: 10.1016/j.amper.2017.03.002.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.016:81

Vienot, Léandre,

UFR SLHS, Université de Besançon, France

Belyaeva Svetlana,

Université d'état pédagogique d'Altaï

LE RÔLE DE L'ORAL DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Résumé. L'oral constitue une principale production langagière quotidienne mais il reste obscure et mal considéré, fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Il bénéfécie d'une image négative par rapport à l'écrit, auquel il est comparé et auquel il sert souvent de support. L'article explore la signification du terme «oral» dans le système éducatif et présente les résultats d'une recherche menée en 2021-2022 dont l'objectif est d'analyser la place et le statut de l'oral dans l'université, en particulier dans l'université pédagogique, son importance pour les futurs enseignants.

Mots-clés : oral, enseignement de l'oral, programme d'enseignement, pratique pédagogique, formation des enseignants, politique linguistique

La façon dont les gens se parlent et, surtout, dont ils le font de manière constructive est l'un des défis les plus pressants qui se posent aux sociétés modernes. Selon Will Millard *«l'essentiel de notre discours social et politique est dominé par des débats qui plongent leurs racines dans la Grèce antique*» [2, p. 2]. Mais, de manière regrettable, l'oral est plus souvent absent que présent dans notre actualité universitaire.

Quand même on observe depuis quelques années une volonté de meilleure prise en compte de la place de l'oral dans l'éducation en général et dans l'éducation supérieure. En faisant un petit aperçu historique on voit que depuis les années 60-70, un assez grand nombre de chercheurs en didactique du Français langue étrangère (FLE) ont aspiré à montrer l'importance de l'oral à la fois comme objet d'étude et objet enseignable. A partir des années quatre-vingts, on voit se multiplier les colloques, ouvrages et numéros de revues comportant des notions de l'interaction, de la conversation, de la communication, du dialogue. C'est la communication qui devient à cette époque le mot clé en didactique du FLE, les méthodes audio-orales et audiovisuelles sont progressivement délaissées au profit de l'approche communicative. Cependant, même si les pratiques orales sont désormais mieux connues et le champ légitimé en didactique des langues, que ce soit en expression et en compréhension, les didacticiens s'accordent à dire que dans le monde universitaire, l'oral peine à trouver sa place. La didactique de l'oral nécessite une forte implication des apprenants et professeurs.

Notre étude présente l'analyse de la situation actuelle dans le système éducatif russe en supposant ensuite sa comparaison à celle en France. Notre supposition est que l'importance donnée à l'oral diffère grandement selon les pays. Il est à noter que cette question de l'expression orale dans l'éducation supérieure fait désormais partie des « compétences du XXI-ème siècle » et l'on se préoccupe de savoir comment parler, comment écouter, commend comprendre et être compris. Pour autant, cette comparaison internationale permettrait de faire émerger des différences, d'une culture universitaire à une autre, d'une tradition à une autre.

Une idée se dégage de notre observation au sein des universités russes et françaises: l'oral s'apprend et doit s'enseigner. Un autre point de convergence apparaît: le rôle moteur de l'oral pour l'ensemble des apprentissages universitaires. Enseigner la parole, c'est donner les moyens de la prendre dans l'espace public, la vie professionnelle

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

et la vie sociale. C'est aussi l'affaire de tous et de toutes les matières, car l'enjeu aujourd'hui n'est pas seulement d'apprendre à se servir de la parole mais aussi de se servir de la parole pour apprendre, travailler, se réaliser plainement dans la société.

Les questions qui se posent au début de notre recherche sont: qu'est-ce que l'oral ? quelle est la place actuelle des pratiques orales dans le curriculum universitaire? quels sont les réalités et les problèmes de l'oral en salle de classe à l'université? On a réussi à trouver les réponses à certaines questions tandis que pour les autres on est à l'étape de recherche et de féflexion.

On peut définir l'oral comme ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix, comme un code oral, un discours, une communication ou une expression orales, en remarquant que le code de l'oral et le code de l'écrit ne se confondent pas et, de plus, que l'oral dispose de moyens linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques inconnus à l'écrit tels que l'intonation, les mimiques, les gestes. Dans le domaine de l'enseignement, on ajoute dans les définitions les notions de l'exposé oral, de l'épreuve orale, de l'examen oral, du cours oral etc [1, p. 1286]. En didactique des langue, on définit l'oral comme « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de langue orale et son apprentissage au moyen d'activité d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores* » [3, p. 156]. Il s'agit donc des différentes variétés de l'oral ou des différentes stratégies de la communication orale, en prenant en compte qu'elles varient selon les locuteurs et les contextes. C'est-à-dire il serait nécessaire de définir et de développer l'oral dans ses diverses possibilités pratiques ce qui peut exiger une clarification des pratiques langagières orales, une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ces pratiques.

Tout d'abord, nous acceptons une idée que l'oral à l'université peut être considéré comme ce que font les apprenants et les enseignants, qu'il s'engage dans les formes diverses de communication motivée, qu'il peut être générique et spécifique à une matière. En décrivant la place actuelle des pratiques orales dans l'enseignement supérieur nous considérons nécessaire d'analyser son contexte dans un pays concret et dans une université concrète: celle pédagogique de l'Altaï en mettant au centre de notre recherche l'évaluation de l'oral et la formation des enseignants aussi bien que les problèmes de la pratique orale dans l'éducation supérieure.

L'oral apparaît à la fois objet d'apprentissages langagiers, moyens d'apprentissages disciplinaires, médium de la communication et de l'interaction à l'intérieur du domaine universitaire. C'est pourquoi sa conceptualisation paraît difficile à partir du niveau de sa définition jusqu'au niveau de son enseignement et de sa didactique. La question de l'oral dans le cadre universitaire paraît avoir besoin d'être analysée et travaillée en liaison avec la communication dans la société et les besoins de la société car on apprend la langue (maternelle, étrangère, de spécialité) pour communiquer dans la société et les apprenants introduisent leur pratique sociale de la langue dans le cadre universitaire et, plus tard, celui professionnel.

Au début de la réflexion, on s'est posé la question de la définition : comment définir ces termes qui peuvent être associés à l'oral, de plus qui peuvent être utilisés de façon synonymyque : oralité, oralisation, parler, langue ? La deuxième question qui se pose c'est la spécificité du langage oral à l'université, en particulier celle qui forme les futurs professeurs. Et enfin, considère-t-on l'oral comme un objet didactique, comme une discipline à part entière ou au service des disciplines ? D'où découle une série de sujets à réfléchir : ceux des didactiques des langues (maternelle, étrangères, de spécialité etc).

Dans l'université pédagogique de l'Altaï sont formés des futurs formateurs, appelés à enseigner dans les écoles secondaires. L'analyse des observations, entretiens avec les apprenants et les professeurs, des plans d'apprentissage permettent de constater la prépondérance de l'oral dans cette université. On peut constater que le processus éducatif

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

doit prendre en considération les besoins spécifiques et ponctuels des futurs professeurs, en situation de formation et d'apprentissage, qui auront le plus souvent recours au code oral ; puisqu'à ce niveau, l'enseignement s'appuie sous des formes variées sur l'oral qui fait partie intégrante des contenus des programmes d'enseignement des langues étrangères, de la langue russe et de la littérature russe, des mathématiques etc.

Dans les programmes de l'enseignement de base, l'apprentissage de l'oral qui occupe une place importante, en corrélation avec la lecture et l'écrit, s'inscrit dans une perspective intégrative fondée sur l'approche par compétences, approche qui vise l'acquisition par l'étudiant de compétences durables, susceptibles de l'aider à communiquer dans des situations de communication professionnelle.

L'enseignement dans l'université pédagogique ne peut ignorer les composantes de la compétence terminale liée au savoir-communiquer oralement retenues au niveau de ce cycle, à savoir :

- écouter l'autre ;
- manifester sa compréhension d'un message oral ;
- établir un contact social ;
- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat ; prendre en compte les propos d'autrui ; faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations etc) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres etc).

On dirait que tout dépend des objectifs que vise l'enseignement, y compris les disciplines, les méthodes, les activités et les exercices. Quand l'objectif est de développer les capacités orales des apprenants, on choisit les activités qui présenteraient les aspects suivants :

- l'apprenant apprend à envisager le but visé : convaincre, expliquer etc, à se représenter le destinataire de la communication , à l'identifier, à se représenter son statut du sujet parlant (par exemple, de l'enseignant du secondaire) ;
- l'apprenant apprend à connaître les techniques et les méthodes pour élaborer et évaluer des contenus, à utiliser des contenus déjà maîtrisés ;
- l'apprenant apprend à planifier et à organiser ses activités orales, ses interventions publiques en classe ;
- l'apprenant apprend à choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris (apprendre à utiliser le vocabulaire le plus approprié en fonction de la communication).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Afin de mieux se rendre compte de l'oral dans la pratique universitaire, nous avons conçu une enquête et l'avons menée auprès des professeurs et étudiants de l'université pédagogique de l'Altaï. Nous y avons mis les questions de type :

- Menez-vous régulièrement des exercices à l'oral (débat, discussion, exposé) ?
- Quels sont les deux exercices majeurs à l'oral que vous pratiquez régulièrement en classe ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous pour l'organisation de l'oral en classe ?

Les résultats de l'enquête nous permettent de constater qu'une grande partie (72%) des professeurs affirment mener régulièrement les activités à l'oral, tandis que la part des étudiants qui ont choisi la réponse affirmative est moindre (67%) en admettant n'en réaliser que de temps en temps et 33% ne le font que très peu. L'exposé, le débat et la tâche complexe sont choisis une activité majeure par les professeurs tandis que les apprenants ont mentionné la présentation orale de travaux en groupe et le jeu de rôle. Les difficultés rencontrées par les professeurs pour mener des exercices à l'oral sont nombreuses, les plus évoquées sont la gestion du temps, la gestion de la parole et celle de l'écoute. On a aussi noté les difficultés concernant l'évaluation et la nécessité de concevoir une grille d'évaluation, celles de la formulation des consignes.

On peut voir dans les programmes que l'apprentissage de l'oral occupe une place importante à l'université étant en correlation avec l'écrit et la lecture, s'inscrivant dans une approche par compétences. Les observations nous donnent l'impression que la formation à l'oral de futurs enseignants à l'université pédagogique apparaît comme une exigence, compte tenu du rôle de l'oral dans le contexte actuel. A cette fin, on analyse des contraintes de l'enseignement-apprentissage académique pour doter les étudiants des moyens appropriés linguistiques, pragmatiques, culturels qui leur permettraient de pratiquer l'oral dans des contextes variés. Le plus souvent la formation de futurs enseignants à communiquer à l'oral passe par un apprentissage structuré, par l'observation de discours oraux variés.

Nous pouvons dire en guise de conclusion que l'oral est considéré comme une partie importante d'une compétence de communication orale, l'enseignement supérieur pédagogique guide les apprenants dans le processus d'acquisition de cette compétence en leur fournissant les moyens qui leur donnent la possibilité d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation. La place de l'oral n'est pas encore bien établie mais la pratique de l'orale s'impose dans l'éducation supérieure. Ce questionnement sur la place de l'oral dans l'éducation supérieure révèle plusieurs problématiques, comme, par exemple, les problèmes d'évaluation, de contrôle, de rapports entre l'écrit et l'oral, qui sont à étudier plus en détails, qui restent à débattre.

Références:

1. Lexis Larousse. Dictionnaire de la langue française. Imprimerie Hérissey. Evreux, 1992. 1286 p.
2. Millard Will. L'oratie dans les écoles anglaise // Revue internationale de l'éducation de Sèvres. URL : https://doi.org/10.4000/ries.10424.
3. Robert Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris: Orphrys, 2008. 224 p.

THE ROLE OF THE ORAL LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Abstract. Spoken language, though it represents important daily language production, is still obscure and badly understand. The oral dimension of language has a negative image compared to the written one and used to support it. The article deals with the concept "oral speech" in the higher education system and presents the results of the survey carried out in 2021-2022. The aim of the research is confined to the analysis of the status of oral speech in a pedagogical university and its value in teaching future teachers.

Keyword: oral, oracy education, instructional programs, teaching practice, teacher education, language policy

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 81’37

Zhgun, Daria,

Daegu Catholic University, South Korea

EXPRESSION OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE OVERTONES IN ENGLISH FICTION

Abstract. The article investigates the notion of overtone with the focus on emotional and evaluative overtones, defined as a meaning component of the semantic word structure that appears in situations of the deterministic evolving context. The author studies linguistic means of conveying emotional and evaluative overtones in English fiction which is believed to provide deep insights into the ways emotions are produced, experienced, and enacted in human life. The novelty of the article consists in the fact that emotions are studied not in isolation but as part of a broader, more general scenario, where they combine and mix. The analysis has shown that it is the context that helps to reveal and create additional and hidden emotional and evaluative overtones.

Keywords: emotion, overtone, connotation, emotional and evaluative overtone

Emotions are present in almost every sphere of our daily life, adding color to our experience of the world. As short-term reactions to the outer and/or inner stimulus, emotions strongly affect an individual’s system of psychic activity. Since the human psyche reflects his/her physical, psychological, social, cultural, and spiritual manifestations, emotions cannot be studied from the perspective of a single scientific approach.

Today it is generally recognized that the study of emotions is essential for all social and human sciences, including psychology, philosophy, anthropology, pedagogy, sociology, and linguistics. The latter has even developed a particular branch – linguistics of emotions or *emotiology* – based on the data collected from philosophical, biological, cognitive, psychological, social, neurological, informational, existential, epistemic, and functional theories and concepts [14]. Comprehensive research based on the integration of knowledge from various disciplines allows linguists to expand their understanding of emotions and emotional states, which language studies had long neglected: “the history of language expressive forms and elements is largely unexplored” [15, p. 70]. In other words, modern linguistic research is extensive and multidisciplinary in its scope because it entails several paradigms of communicative, cognitive, pragmatic, discursive, and culturological science. The interdisciplinary and open integrative nature of linguistics and its metalanguage leads to many notions being borrowed from other languages and fields of study. Among such terms is overtone.

The notion of overtone is increasingly used in music theory (a tone sounding several times higher than the fundamental tone), art (a tone or shade in the color palette), and in acting (subtle, distinctive characteristics of the development of the actor’s image). The term is also often used in psychology which defines it as intermediate psychic processes that constituent the transition between the consciousness and unconscious psychic activity. Linguistics offers several definitions of the term “overtone” because it is in this discipline where a personal factor, or a linguist’s vision, dramatically influences the interpretation of terms overall. More specifically, the term is used in Bondarko’s functional grammar for showing the contextual change of the semantic content of a lexical or grammatical unit [3]. In this case, an overtone is seen as an additional connotation that overlaps with the primary word meaning. Other linguists define overtone as a unit of the meaning hierarchy of a word [4] or as contextually driven connotations [7]. In this regard, overtone and connotation are not opposed but instead used as synonyms of an additional, secondary, casual meaning. In other studies, the notions “connotation” and “overtone” diverge and are in the relation of general and specific. To

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

illustrate, the connotation is defined as "additional word content, its associated semantic and stylistic shades which overlap with its primary meaning, serve as means of conveying expressive-emotional-evaluative overtones and give an utterance solemnity, playfulness, casualness, familiarity, etc." [1, p. 203-204].

Considering the subjective (personal), ambivalent (ambiguous, capable of manifesting itself positively or negatively) and gradual (distributed based on the degree of intensity) nature of emotions and also the fact that opposite emotional qualities can create poles among which various possible shades are located, it is more appropriate to use the term overtone for the linguistic conveyance and systematization of emotions. In this regard, *an emotional and evaluative overtone* can be defined as a meaning component of the semantic word structure that appears in situations of the deterministic evolving context. It is the context that helps to reveal hidden emotional and evaluative overtones. Moreover, it allows witnessing how linguistic, paralinguistic, and extralinguistic variables interact [2].

As a "depositary" of emotions, literature is a rich source of conveying emotional states and overtones [14, p. 188]. There is a wide range of linguistic means and methods of representing emotions and forming complex emotional and evaluative overtones. It includes the means of direct (lexical units such as *fear, anger, euphoria, disgust*) and indirect (idioms such as *to chickened out, to be on pins and needles, to bent out of shape*) nomination, descriptive constructions (*his face turned pale, she threw a dazzling smile, he felt rooted to the stage*), syntactic structures and stylistic devices. Let us analyze a few examples.

(1) *She looked up at Madeline with a mixture of aggression and fear. "What is your problem?"* [10, p. 15].

In this example, the main character is experiencing two states – aggression and fear. According to the definition analysis, *fear* is defined as:

- an *unpleasant* often *strong* emotion caused by *anticipation* or awareness of *danger'* [9]

- a *distressing* emotion aroused by impending *danger,* evil, pain, etc., whether the threat is real or imagined'

- an emotion experienced in *anticipation* of some specific pain or *danger* (usually accompanied by a desire to flee or fight)' [16].

The definition analysis of the notion allows determining the structure of its general meaning, which includes such meanings as unpleasant state, distress, anticipation of real or imaginary danger or pain.

Aggression is defined as:

- *hostile*, injurious, or destructive behavior or outlook, especially when caused by *frustration* [9];

- overt or suppressed *hostility,* either innate or resulting from continued *frustration* and directed outward or against oneself; expression of anger, resentment, and *displeasure* [16].

The structure of the meaning includes hostility, frustration and displeasure. Both aggression and fear have the seme "unpleasant" in their definitions which allows concluding that they are triggered by an action or object that brings dissatisfaction. In addition, in psychology, aggression is usually caused by an underlying fear about something, and individuals often choose it unconsciously as a way to feel as if they are in control of their fear. Therefore, it is possible to experience both states simultaneously, which is confirmed linguistically. As a result, a new emotional and evaluative overtone appears – aggressive fear or fear-aggression.

A similar situation is observed in the following example.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

(2) *"Sheb!" the woman screamed after him, her voice an odd mixture of fear and shrewishness, "Sheb, you come back here! God dammit!"* [8, p. 36].

In the passage, the woman also simultaneously feels fear and aggression, which is expressed by a synonymous word *shrewishness*:

- bad temper, *aggressive* assertion (typically used of a woman) [13];

- a nature giving to nagging or scolding, *unpleasant irritability,* easy annoyance [16].

As seen from the definitions, the structure of the meaning includes semes such as *aggressive*, *unpleasant*, *irritability,* which creates a new overtone – irritating fear-aggression.

(3) *And even in his pain he feels ashamed – that he can't keep still, can't keep his hands off his crotch, as if he were a dirty old man with a case of the crabs. Which is not even the worst of it. The worst of t is that his frenzy is marbled with terror. What f it never goes away?* [6, p. 241].

Here, the man feels the emotions that belong to the same emotional cluster of fear (terror) and aggression or anger (frenzy). *Terror* is defined as:

- a state of *intense* and overwhelming fear; *violence* or the threat of violence used as a weapon of intimidation [9];

- *intense,* sharp, *overmastering* fear [16].

The definition of *frenzy* is the following:

- *extreme violent* mental emotional agitation, temporary madness in a rage [11];

- intense and disorderly compulsive activity [9].

Both words contain semes of intensity, uncontrol, and violence in their meanings. The method of direct nomination allows conveying a new emotional and evaluative overtone – frantic, violent terror. In addition, these two emotions are accompanied by shame that the main character experiences because of his condition and inability to change the situation. This adds to the creation of another overtone of the emotion *terror* – shameful frantic terror.

The overtone of shameful, angry terror is also created in the example below:

(4) *She felt hot all over, and was ashamed at the thought that her little secret was known to the lady of the house; all this terror, shame, resentment, brought on an attack of palpitation of the heart, which set up a throbbing in her temples, in her heart, and deep down in her stomach* [5, p. 356].

In this case, a young lady also feels a mixture of three emotions. However, unlike in example 3, she is going through a less intense variety of anger than frenzy – resentment (a feeling of anger or displeasure about someone or something unfair).

In all examples, the main characters feel emotions that belong to the same classification (in our case, they are all negative emotions). Nevertheless, there are situations when a person can experience positive and negative emotions at the same time. Manifestation of opposite emotions can be caused by the presence of mixed pleasure with suffering in complicated life experiences [12]. Besides, although diverse emotions are all based on standard building blocks of

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

valence (pleasure/displeasure) and arousal, the core affect modulates experiences of emotions depending on the context [17].

To conclude, the definition and semantic analyses have revealed that notions expressing emotions can convey various emotional and evaluative overtones which imply different subtypes of a particular emotion, such as angry happiness, scary joy, sad elation, shameful fear, etc. In addition, lexical units expressing emotional states can perform a positive or negative emotion function depending on the general context and individual appraisal.

References:

1. Akhmanova O. S. Slovar lingvisticheskih terminov. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1966. 608 s. (in Russian).

2. Alba-Juez L ., Larina T. Language and Emotion: Discourse-Pragmatic Perspectives // Russian Journal of Linguistics. 2018. No 22 (1). Pp. 9–37. URL: 10.22363/2312-9182-2018-22-1-9-37.

3. Bondarko A. V. Osnovyi funktsionalnoy grammatiki: Yazyikovaya interpretatsiya idei vremeni. SPb.: Izd-vo SPbGU, 1999. 260 s. (in Russian).

4. Bredikhin S. N., Makhova I. N. Kompleksnaya kognitivno-pertseptivnaya model' v analize yumoristicheskikh obertonov smyslovoi ierarkhii // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki. 2018. № 3 (31). S. 94–103. (in Russian).

5. Chekhov A. P. An upheaval // 50 great short stories. N.Y.: Bantam Dell, 2005. P. 353–361.

6. Harrison A. S. A. The silent wife. N.Y.: Penguin Books, 2013. 326 p.

7. Ivanov N. V., Fedulova M. N. Ot dikhotomii yazyka k antinomiyam diskursa // Voenno-gumanitarnyi al'manakh. Seriya «LingvistikA». Materialy KHIII Mezhd. nauch. konf. po aktual'nym problemam teorii yazyka i kommunikatsii. Moskva. VU (28 iyunya 2019 g.). M.: NaukA, 2019. T.1. №4. S. 72–88. (in Russian).

8. King S. The Dark Tower. N.Y.: Pocket Books, 2017. 329 p.

9. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/.

10. Moriarty L. Big Little Lies. Australia: Berkley, 2014. 460 p.

11. Oxford English Dictionary. URL: http://www.oed.com/.

12. Platon. Sobranie sochinenii v 4-kh tomakh. M.: Mysl', 1994. Tom 3. 654 s. (in Russian).

13. Roget's Thesaurus. URL: http://www.roget.org/.

14. Shakhovskii V. I. Lingvisticheskaya teoriya ehmotsii. M.: Gnozis, 2008. 416 p. (in Russian).

15. Vinogradov V. V. Itogi obsuzhdeniya voprosov stilistiki // Voprosy yazykoznaniya. 1955. No 1. S. 14–22. (in Russian).

16. Wilson-Mendenhall C., Barrett L., Barsalou L. Neural Evidence That Human Emotions Share Core Affective Properties // Psychological Science. 2013. No 24 (6), Pp. 947–956. URL: https://doi.org/10.1177/0956797612464242.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

УДК 378.162.32

Пахомов Игорь Евгеньевич

АКГУП «Алтайские инженерные системы», г. Барнаул, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развитие инструментальных программных средств. Автором проведен сравнительный анализ четырех наиболее популярных в образовательном процессе средств разработки программного обеспечения: CourseLab, Learning Content Development System+, IBM Workplace Collaborative Learning Authoring Tool, Captivate. Обосновано, что использование Captivate в образовательном процессе наиболее целесообразно. Детально представлен алгоритм работы с Captivate, продемонстрированы возможности Captivate при создании образовательного ресурса.

Ключевые слова: программное обеспечение, инструментальные средства, информационные технологии, электронный курс, образовательный ресурс.

В последние годы в сфере образования формируется новая образовательная система, в основе которой лежат технологические инновации, современные информационные и коммуникационные технологии. Применение этих технологий сопровождается радикальными изменениями в педагогических методах и приемах, в организации труда преподавателей и обучающихся, в экономических механизмах, в сфере образования и даже в теории и методологии современного образования. На помощь в решении этой проблемы приходит развитие инструментальных программных средств.

Инструментальное программное обеспечение предназначено для использования в ходе проектирования, разработки и сопровождения программ, в отличие от прикладного и системного программного обеспечения. В рамках настоящей статьи остановимся на инструментальных средствах, которые могут быть использованы преподавателями при разработке методических материалов.

Проведем краткий сравнительный анализ некоторых наиболее популярных средств разработки и выберем наиболее удачные среди инструментальных программных средств:

1) **CourseLab.** Websoft CourseLab 2.5 – это многофункциональное и при этом несложное в использовании средство для создания интерактивных учебных материалов (электронных курсов), предназначенных для использования в системах дистанционного обучения или на различных носителе. Подготовленный в этой программе электронный курс представляется в виде набора слайдов. К преимуществам можно отнести удобство расположения панели инструментов, напоминающей интерфейс Microsoft Word, что позволяет освоить программу даже новичкам. К положительным моментам так же можно отнести достаточно большое количество библиотек встроенных шаблонов, средств построения тестов, и других мультимедийных объектов. При этом, программа не требует от пользователя знания языка HTML или других языков программирования. С помощью объектного подхода можно строить учебный материал любой сложности и легко расширять библиотеки объектов и шаблонов, в том числе и за счет созданных самим автором создаваемого курса [4]. Так же CourseLab имеет ряд других возможностей, среди которых приведем наиболее

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

существенные: встроенные механизмы анимации объектов; возможность вставки в курсы любого Rich-media содержимого; простые механизмы вставки и синхронизации звукового сопровождения; возможность импорта в учебный материал презентаций из формата Microsoft PowerPoint; встроенный механизм захвата экранов, позволяющий легко создавать симуляции работы различных программных продуктов; простой встроенный язык описания действий.

2) **Learning Content Development System (LCDS) – Community Version** . Бесплатная утилита от Microsoft, предназначенная для создания интерактивных учебных материалов сообществами Microsoft Learning. Среди основных достоинств выделим средующие: быстрая разработка образовательного ресурса; распространение документов через Интернет или системы управления учебными материалами в формате SCORM 1.2.; загрузка и прикрепление существующего контента (LCDS поддерживает различные форматы файлов); широкий выбор форм для создания электронного контента и интерактивных компонентов; разработка структуры курса и его модификация в любое время. Интерфейс программы достаточно необычен, при этом прост в освоении и использовании. В качестве минуса в LCDS можно отметить отсутствие свободы перемещения объектов, то есть фиксированное их расположение формами. Кроме того, возможности LCDS достаточно ограничены. Например, нет встроенных шаблонов курсов, узкий набор поддерживаемых мультимедийных форматов, слабая управляемость пользовательским интерфейсом [3].

3) **IBM Workplace Collaborative Learning Authoring Tool.** Средство разработки IBM Workplace Collaborative Learning – средство разработки курса с двумя отдельными режимами. Для создания структуры курса служит режим планировщика. Для создания страниц содержимого курса и зачетов по курсу служит режим разработки. Средство разработки предназначено для разработчиков курса, использующих свою собственную рабочую станцию [2]. ***Режим планировщика*** позволяет построить план курса и затем упаковать его в формат. Средство разработки позволяет создать, по крайней мере, частичный план курса перед тем, как начать заполнять содержимым его учебные страницы. ***Режим разработки*** позволяет разработать учебные страницы, содержащие графику, текст, кнопки, элементы управления перемещением и команды программирования. При импорте курса, разработанного с помощью другого средства, в режиме разработки невозможно изменить никакие учебные страницы такого курса. ***Упаковка и поставка*** выполняется при работе в режиме планировщика с помощью команд упаковки для создания модуля курса и поставки его в BM Workplace Collaborative Learning [1].

4) **Captivate.** Adobe Captivate 4 предназначена для создания интерактивных тестов и обучающих приложений. Программа создана для преподавателей и дает возможность создавать обучающие приложения без необходимости изучения программирования. При помощи Adobe Captivate 4 можно делать захват экрана, показывать движения курсора мыши, снабжать действия на экране комментариями, создавать разные режимы обучения, требующие от ученика выполнения определенных действий. Так же при помощи программы можно создавать тесты разных типов, в том числе выбор правильного варианта из предложенных, ввод ответа в пустое поле, выбор из вариантов «правда / ложь» и т.д. Также улучшен импорт из PowerPoint, благодаря чему можно преобразовывать слайды в формат SWF, а также создавать интерактивные презентации с использованием звука и видео. Программа поддерживает файлы MP3, AVI, FLA и FLV, а также достоинством является наличие визуальных эффектов, таких как анимированные переходы.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Отметим, что при выборе инструментального средства разработки не всегда требуется учитывать все возможности программы. Например, для преподавателя, который решил создать электронный курс своих лекций не обязательно наличие функции программирования. Из этого можно сделать вывод о том, что для выбора программы для создания ЭУММ необходимо учитывать цели их создания, способности человека или группы людей, которые будут заниматься разработкой электронного курса. Отметим при этом, что Learning Content Development System относительно новая программа, весь функционал которой сейчас находится еще на стадии разработки, в то время как Captivate имеет достаточно долгую историю развития.

На основе сравнительного анализа, нами для рассмотрения была выбрана программа Captivate в силу наличия наибольшего количества достоинств. Остановимся на ее возможностях подробнее.

Итак, Adobe Captivate (RoboDemo) - программа для создания и редактирования электронных курсов, используемых в электронном обучении для Microsoft Windows, и с пятой версии для Mac OS X, которая может быть использована для демонстрации программного обеспечения, записи видеоуроков, создания симуляции программы, создания учебных презентаций и различных тестов в .swf формате. Возможно конвертировать сгенерированный Adobe Captivate .swf в .avi, для загрузки на сайты видеохостинги. Adobe Captivate также можно использовать для создания скринкастов, подкастов, и конвертирования презентаций Microsoft PowerPoint в формат Adobe Flash. Курс, сгенерированный на Adobe Captivate, можно выгружать в разных форматах. Чаще всего используются форматы: *.html, *.exe и scroom 1.2 для загрузки курсов в систему Moodle и на иные платформы типа eFront. Инструмент не требует установки дополнительного программного обеспечения на машины пользователей, что является несомненным плюсом. Главный плюс инструмента Captivate, на наш взгляд, это возможность в одиночку подготовить обучающий курс.

Проиллюстрируем на примере алгоритм работы с Captivate, продемонстрируем возможности, предлагаемые Captivate при создании образовательного ресурса.

Для работы в Adobe Captivate сначала необходимо установить демо-версию, скачав программное обеспечение с соответствующего сайта. Мы воспользовались ссылкой на сайт: https://www.adobe.com/ru/products/captivate.html. При скачивании пробной версии могут возникнуть сложности. Часто самый простой способ устранить неудачные загрузки - это повторить попытку загрузки с помощью другого браузера. Например, если вы используете Internet Explorer в Windows, попробуйте Firefox. Если вы используете Firefox в Mac OS, попробуйте Safari. Время загрузки данного программного обеспечения может занимать от 60 до 120 минут.

После установки программы вы увидите интерфейс программы, представленной на рис. 1.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

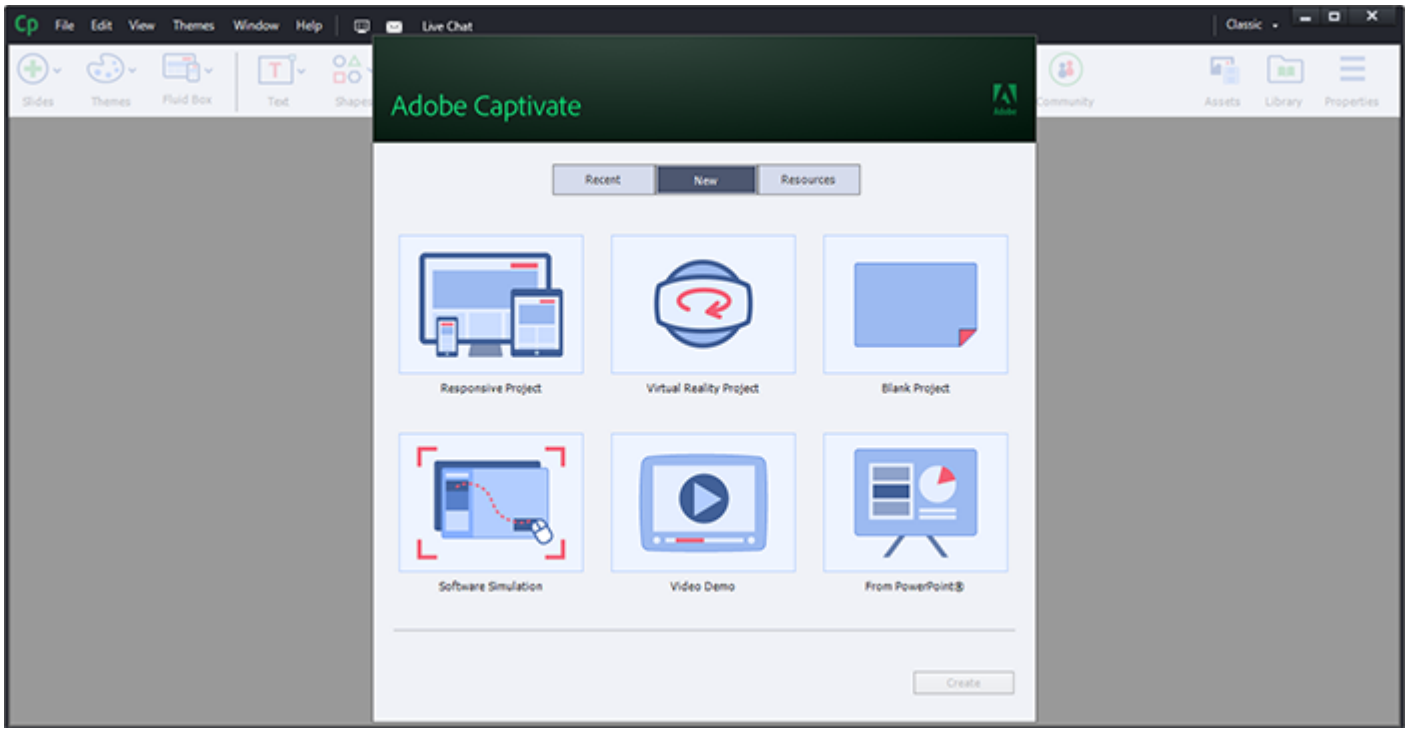


Рис. 1. Интерфейс программы Adobe Captivate

Для создания нового проекта нужно выбрать Файл-Новый Проект-Пустой проект (рис. 2)

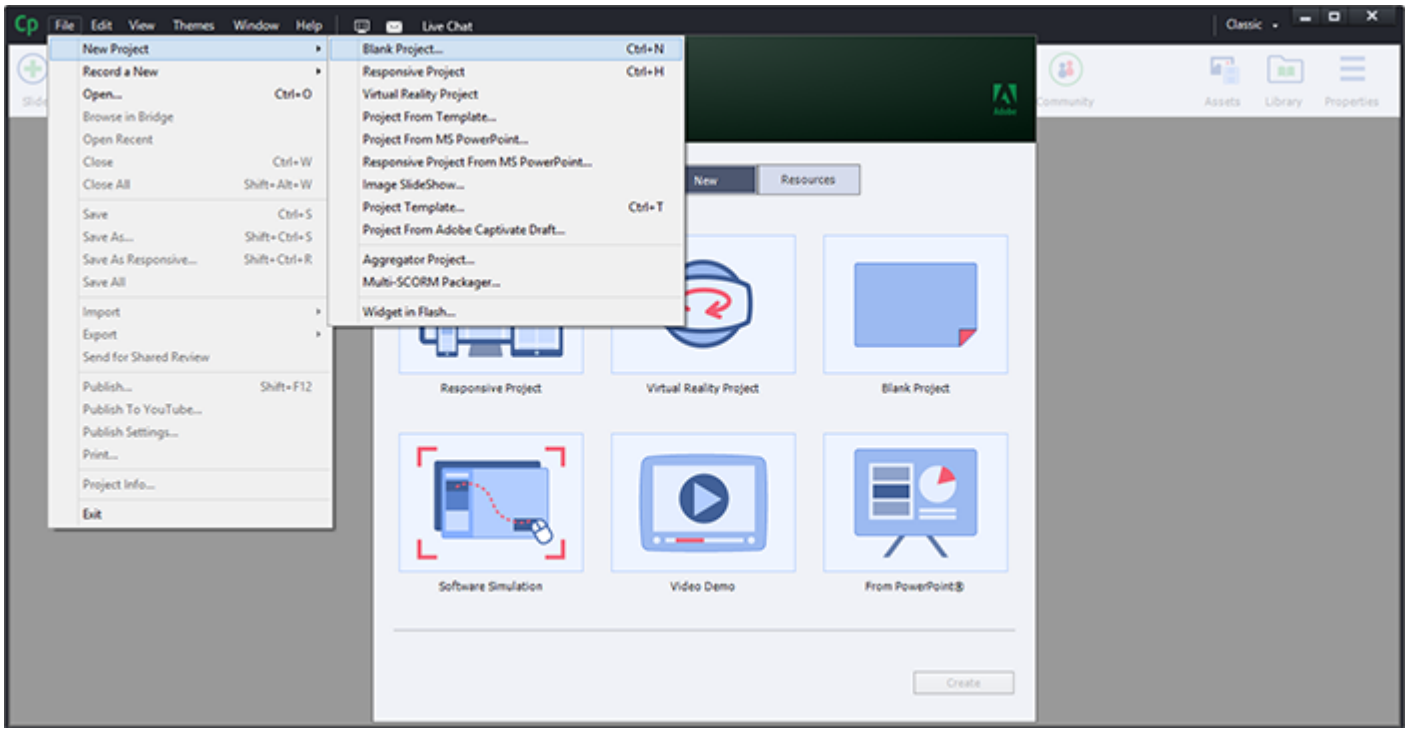


Рис. 2. Создание нового проекта в Adobe Captivate

Зададим параметры проекта, как на рис. 3.

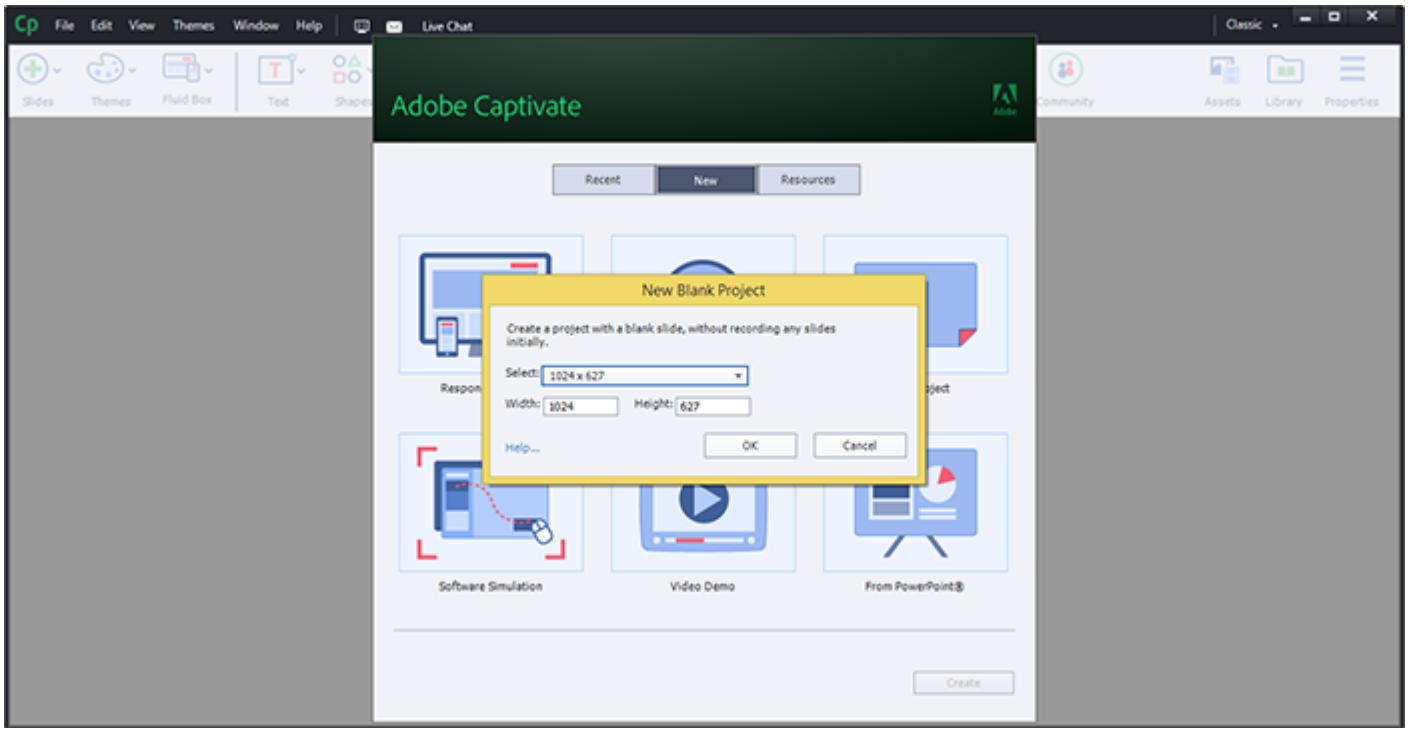


Рис. 3. Параметры нового проекта

Перед нами открывается окно для создания Проекта. Выбираем тему для нашего проекта (рис. 4).

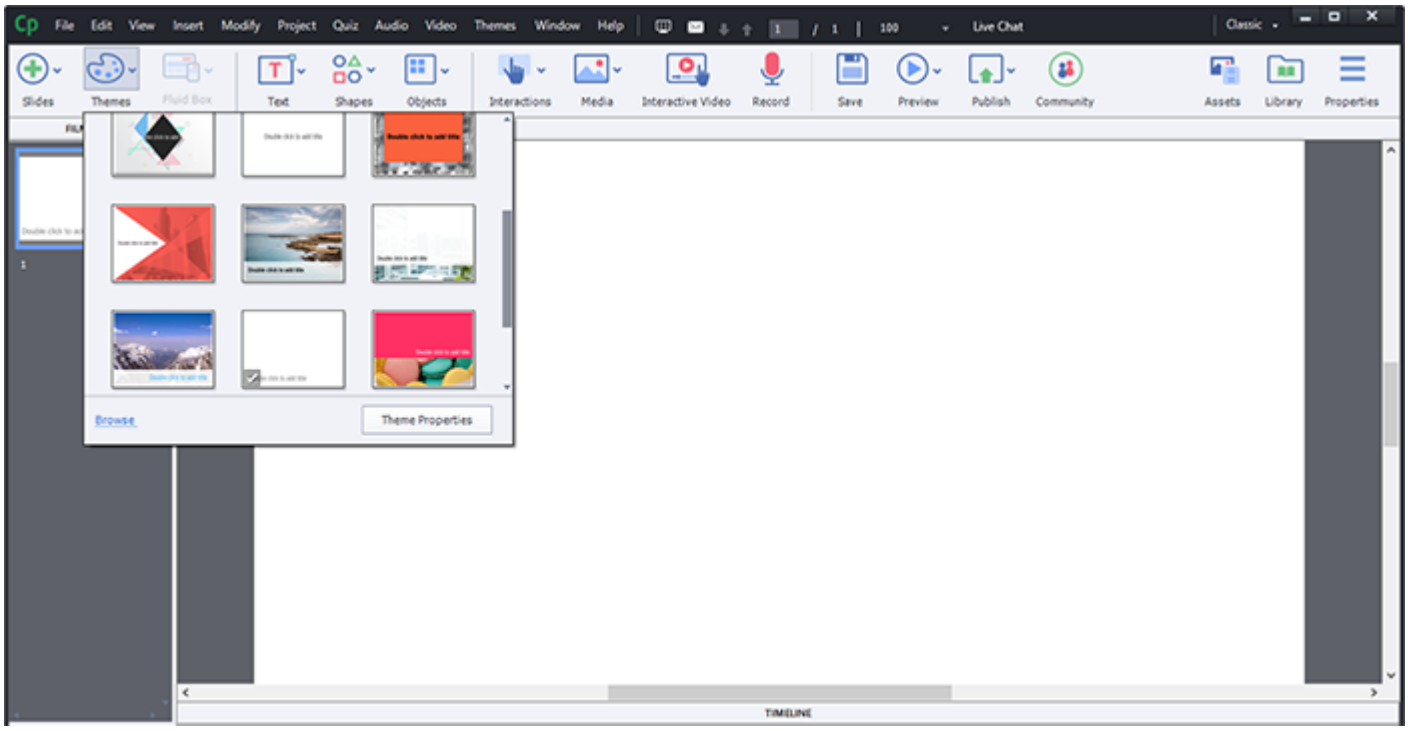


Рис. 4. Выбор темы проекта

Чтобы добавить текст к презентации, на панели задач наведите курсор на иконку с надписью Text, вам будет предложено выбрать Text caption (текст заголовок), Text Entry Box (текстовое поле ввода), Text

Animation (текс анимация). Вы можете обратить внимание, что справа появляется панель задач, где вы можете задавать Properties (свойства) объектов, цвет, размер, расположение. Также задать Timing (время) слайда.

Для удобства изучения темы электронного урока, есть возможность добавить кнопки, с помощью которых обучающийся сможет переходить к следующему или вернуться к предыдущему слайду. Добавление кнопок доступно с помощью иконки Interaction (взаимодействие). Чтобы урок казался более «живым», можно добавить аудио и видео. Для добавления аудио выберите иконку Media, из выпадающего списка можно выбрать нужный материал, аудио, видео, файлы SVG, картинки, анимацию, размещенные на компьютере, для видео есть возможность загрузки не только из компьютера, но и по ссылке через интернет.

Для сохранения нужно нажать иконку Save(сохранить). Если нужно сохранить в папку проект, нужно выбрать File-Save as. Разработанный курс можно опубликовать. С помощью иконки Publisch (публикация) можно выбрать Publisch to Computer (публикация на компьютер) , Publisch for Devices (App) (публикация на устройство), Publisch to Adobe Connect, Publisch to Adobe Captivate Prime.

Таким образом, проведя анализ современных инструментальных средств разработки программного обеспечения, исследовав их возможности и функционал, мы пришли к выводу, что программа Captivate является лидером среди остальных инструментальных средств, поэтому не вызывает сомнения целесообразность ее использования в образовательном процессе.

Список источников

1. Бова, В. В. Разработка мультимедийного электронного учебного курса в COURSELAB / В. В. Бова, М. М. Семенова, Д. В. Лещанов. Таганрог: ЮФУ, 2020. 92 с.

2. Борзилова, Ю. С. Разработка приложения с помощью современных информационных технологий и использованием концепции Collaborative Learning / Ю.С. Борзилова, А.О. Каличкин // Сборник научных трудов. – Ульяновск, 2016. – С.4-9.

3. Маминов, С. Learning Content Development System / С. Маминов // Технический блог Сергея Маминова. – URL: http://nixika.ru/learning-content-development-system (дата обращения: 13.02.2022)

4. Сайт разработчика программы Websoft CourseLab / Google // ispring.ru: [сайт]. – URL: http:// www.courselab.ru/db/courselab/default.html// Websoft CourseLab (дата обращения: 15.02.2022).

FEATURES OF APPLICATION OF MODERN SOFTWARE DEVELOPMENT TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Pakhomov Igor Evgenievich,

AKGUP "Altai engineering systems", Barnaul, Russia.

Annotation. The article actualizes the problem of the development of software tools. The author carried out a comparative analysis of the four most popular software development tools in the educational process: CourseLab, Learning Content Development System, IBM Workplace Collaborative Learning Authoring Tool, Captivate. It is

substantiated that the use of Captivate in the educational process is most appropriate. The algorithm for working with Captivate is presented in detail, the capabilities of Captivate when creating an educational resource are demonstrated.

Key words: software, tools, information technologies, electronic course, educational resource.

References:

1. Bova, V. V. Razrabotka mul'timediinogo elektronnogo uchebnogo kursa v COURSELAB *[Development of a multimedia e-learning course in COURSELAB]* / V. V. Bova, M. M. Semenova, D. V. Leshchanov. Taganrog: IuFU, 2020. 92 p.

2. Borzilova, Iu. S. Razrabotka prilozheniia s pomoshch'iu sovremennykh informatsionnykh tekhnologii i ispol'zovaniem kontseptsii Collaborative Learning *[Development of an application using modern information technologies and using the concept of Collaborative Learning]* / Iu.S. Borzilova, A.O. Kalichkin // Sbornik nauchnykh trudov. Ul'ianovsk, 2016. P.4-9.

3. Maminov, S. Learning Content Development System *[Learning Content Development System]* / S. Maminov // Tekhnicheskii blog Sergeia Maminova. – URL: http://nixika.ru/learning-content-development-system (data obrashcheniia: 13.02.2022)

4. Sait razrabotchika programmy Websoft CourseLab *[Website of the developer of the Websoft CourseLab program]* / Google // ispring.ru: [sait]. – URL: http://www.courselab.ru/db/courselab/default.html// Websoft CourseLab (data obrashcheniia: 15.02.2022).

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

НАШИ АВТОРЫ

Абраменко Екатерина Валерьевна

старший преподаватель факультета лингвистики и журналистики, Ростовский Государственный Экономический Университет (РИНХ)», г. Ростов, Россия

Акимова Наталья Фридриховна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Барышников Николай Васильевич

доктор педагогических наук, профессор, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

Беляева Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Битнер Марина Александровна

кандидат филологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Брондукова Луиза Муслимовна

студент 5 курса Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, Россия

Виноградова Наталья Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Вишнякова Ольга Дмитриевна

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Власова Елена Евгеньевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Россия

Волкова Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Геращенко Александр Михайлович

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №2, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Глухова Ольга Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), г. Ростов-на-Дону, Россия

Гончарюк Наталья Леонидовна

старший преподаватель кафедры лингводидактики и второго иностранного языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Городова Татьяна Константиновна

преподаватель кафедры иностранных языков № 2, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Гуревич Любовь Степановна

доктор филологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Институт гуманитарных и прикладных наук, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, г. Москва, Россия

Джангирян Даниил Эдуардович

студент Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, Россия

Евтушенко Юлия Евгеньевна

аспирант Алтайского государственного педагогического университета, ассистент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка, г. Барнаул, Россия

Емельянова Ольга Павловна

аспирант, преподаватель кафедры лингвистики английского языка МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия

Забродина Анна Олеговна

аспирант Алтайского государственного педагогического университета, ассистент перевода и межкультурной коммуникации, г. Барнаул, Россия

Записных Ольга Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингводидактики и второго иностранного языка, Алтайский государственный педагогический университет

Заюкова Елена Викторовна

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой перевода и межкультурной коммуникации, Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Исаева Ирина Петровна

кандидат филологических наук, доцент, директор института гуманитарного образования, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Карпенко Сергей Юрьевич

кандидат филологических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Кафтанджиев Христо

доктор филологических наук, профессор Софийского университета, Болгария

Кобенко Юрий Викторович

доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Школа базовой инженерной подготовки, отделение иностранных языков, г. Томск, Россия

Коваленко Галина Федоровна

кандидат филологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, Высшая школа международных исследований и дипломатии, г. Хабаровск, Россия

Кожанова Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Козлова Людмила Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Брянский государственный технический университет, г. Брянск, Россия

Коротких Жанна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Косташ Людмила Леонтиевна

старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь

Крюкова Елена Викторовна

кандидат филологический наук, доцент, профессор кафедры перевода и переводоведения, Новосибирский военный Ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия

Кузнецова Евгения Александровна

аспирант Алтайского государственного педагогического университета, ассистент перевода и межкультурной коммуникации, г. Барнаул, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Кулакова Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской федерации, Алтайский филиал, г. Барнаул, Россия

Лавренец Илья Сергеевич,

студент Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, Россия

Лебедева Екатерина Владимировна

ассистент кафедры французского языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Липустина Ольга Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков института гуманитарного образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Ляхова Елена Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков АБП, Московский государственный лингвистический университет, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий ИМОиСПН, г. Москва, Россия

Майзенгер Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доценты кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Макаровских Александра Викторовна

старший преподаватель, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Школа базовой инженерной подготовки, отделение иностранных языков, г. Томск, Россия

Марцева Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, преподаватель Школы иностранных языков, НИУ Высшая школа экономики, г. Москва, Россия

Мезенцев Иван Евгеньевич

ассистент кафедры английского языка, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Михайлова Елена Николаевна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений, г. Белгород, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Мучкина Екатерина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Назарчук Наталья Серафимовна

преподаватель, Приднестровский Государственный университет им. Т.Г.Шевченко, филологический факультет, г.Тирасполь

Николаева Марина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Орлова Елена Владимировна

старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

Павленко Анастасия Николаевна

ассистент кафедры немецкого языка, лингвистический институт, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Пашун Лариса Владимировна

преподаватель кафедры теории и практики перевода, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь

Пахомов Игорь Евгеньевич

начальник отдела контроля за объектами жилищно-коммунального хозяйства, АКГУП «Алтайские инженерные системы»

Поповская Виктория Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Рассолова Ирина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, преподаватель ЧОУ ДО «Школа иностранных языков «Бейкер-Стрит», г. Барнаул, Россия

Рахманкулова Светлана Евгеньевна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, Высшая школа перевода, г. Нижний Новгород, Россия

Рубанникова Ирина Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Рябова Марина Юрьевна

доктор филологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, г. Кемерово, Россия

Садвокасова Любовь Антоновна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Сергеева Юлия Михайловна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры грамматики английского языка Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Сергиенко Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, доценты кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Сёмкина Александра Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доценты кафедры английского языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Смагулова Гульдархан Нургазиевна

доктор филологических наук, профессор, профессор филологического факультета Казахского национального университета им. Аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

Смирнова Вера Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Факультета филологии, переводоведения и межкультурной коммуникации, Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, Россия

Смоля Марина Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент, доценты кафедры немецкого языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Суханова Ирина Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Тарасова Юлия Васильевна

старший преподаватель факультета лингвистики и журналистики, Ростовский Государственный Экономический Университет (РИНХ), г. Ростов, Россия

Тер-Минасова Светлана Григорьевна

доктор филологических наук, профессор, Московский государсвенный университет, г. Москва, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Трунова Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ г. Москва, Россия

Трунова Ольга Владимировна

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры Русского и иностранных языков Российского университета транспорта, г. Москва, Россия

Федорова Маргарита Алексеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Филистович Татьяна Петровна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Хаустова Галина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Чеботарева Виктория Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ г. Москва, Россия

Черданцева Елена Фёдоровна

аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Шацких Наталья Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, доценты кафедры английской филологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Шелкова Светлана Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент, институт фундаментальных наук, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, Россия

Шенкнехт Татьяна Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Шипилова Евгения Юрьевна

аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022

Широкова Надежда Павловна

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Щелок Татьяна Ивановна

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков института гуманитарного образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия

Ярыгина Елена Сергеевна

доктор филологических наук, профессор, профессор, Институт гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

Duncanson, Vera

Associate lecturer of the TESOL department, Sheffield Hallam University, Great Britain

Vienot, Léandre

UFR SLHS, Université de Besançon, France

Zhgun, Daria

Daegu Catholic University, South Korea

© Алтайский государственный педагогический университет, 2022