



ISSN: 2664-7362

## Донецкие чтения 2022:

образование, наука,  
инновации, культура  
и вызовы современности



МАТЕРИАЛЫ VII Международной  
научной конференции,  
посвящённой 85-летию  
Донецкого национального университета

Том 4

Филологические науки.  
Часть 2



## Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

Проводимая сегодня традиционная VII Международная научно-практическая конференция «Донецкие чтения-2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» отличается от всех предыдущих. Это первая конференция, которая проводится Донецким национальным университетом в новых исторических условиях, когда Донецкая народная Республика стала частью Российской Федерации, воссоединившись со своей исторической Родиной.

Это свершившееся историческое событие, к которому были обращены все наши помыслы и мечты, вошло в нашу жизнь стремительно и основательно. Стало поворотным историческим итогом нашей общей борьбы за восстановление исторической справедливости и консолидации русских людей.

Произошедшие события оказали свое решающее влияние на укрепление сотрудничества ДонНУ с вузами Русского мира и нашими отечественными университетами из Российской Федерации, принявшей Республику после долгой разлуки в свой состав, придали взаимодействию новый импульс, наполнили его новым содержанием, что позитивно сказалось на научном, образовательном, информационном и методическом уровне конференции. Возрос интерес к традиционно проводимым Донецким чтениям, увеличилось число участников конференции, расширилась тематика научных исследований, более углубленным стал подход исследователей к изучению актуальных проблем в различных отраслях науки. Одновременно усилилось внимание к вопросам применения теоретических знаний в практическую деятельность. Сборник трудов конференции издан в 10 томах, включающим 15 книг. Свои доклады и научные статьи на конференцию, выполненные на основании фундаментальных и прикладных исследований в области наиболее важных проблем естественно-математических, технических и социально-гуманитарных наук, были направлены ДонНУ многими известными специалистами и молодыми учеными Российской Федерации, дальнего и ближнего зарубежья.

Все эти научные исследования представляют значительный научный интерес. Они проанализированы и систематизированы, вошли в публикуемый научный сборник конференции.

Отмечу, что проведение традиционной научной конференции одновременно первой в составе России будет способствовать решению новых задач, которые стоят перед фундаментальной и прикладной наукой Российской Федерации и академическим сообществом Донецкой Народной Республики.

**С наилучшими пожеланиями, ректор Донецкого национального университета, доктор физико-математических наук, профессор  
Светлана Владимировна Беспалова**

Министерство образования и науки  
Донецкой Народной Республики  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Донецкий национальный университет»  
Русский Центр

**VII Международная  
научная конференция,  
посвящённая 85-летию  
Донецкого национального университета**

Материалы  
конференции

**Том 4**  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ

**Часть 2**

**Донецкие чтения  
2022:  
образование, наука,  
инновации, культура  
и вызовы  
современности**

г. Донецк  
27–28 октября 2022 г.

Донецк  
Издательство ДонНУ  
2022

ББК Ш.я431  
УДК 81+82(043.2)  
Д672

*Редакционная коллегия:*

С.В. Беспалова (гл. ред.), В.И. Сторожев (зам. гл. ред.),  
М.В. Фоменко (отв. секр.), В.А. Дубровина, В.И. Теркулов,  
А.С. Бурляй, Э.С. Ветрова (отв. секр. секции), А.Г. Удинская,  
В.Д. Калиущенко, О.Л. Бессонова, И.М. Подгайская, С.Е. Кремзикова,  
И.А. Попова-Бндаренко, Е.В. Филатова, Э.Р. Брагина

**Д672 Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности:** Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). – Том 4: *Филологические науки. Часть 2* / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – 400 с.

*Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.*

Во вторую часть четвертого тома материалов VII Международной научной конференции «Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования, посвященные актуальным проблемам сопоставительного и типологического языкознания, теории перевода и межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также зарубежной литературы.

Материалы сборника адресованы студентам, магистрантам, аспирантам, специалистам в области лингвистики, переводоведения, межкультурной коммуникации и литературоведения.

ББК Ш.я431  
УДК 81+82(043.2)

© Коллектив авторов, 2022

© Донецкий национальный университет, 2022

## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

### ***Председатель:***

*Беспалова С.В.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

### ***Заместитель председателя:***

*Бабурин С.Н.*, д-р юрид. наук, профессор, главный научный сотрудник Института государства и права РАН, Президент Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры, Президент Ассоциации юридических вузов (г. Москва).

### ***Члены программного комитета:***

*Аваков С.Ю.*, д-р экон. наук, профессор, ректор Таганрогского института управления и экономики (г. Таганрог).

*Андреев Д.А.*, д-р ист. наук, доцент, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Аноприенко А.Я.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Донецкого национального технического университета (г. Донецк).

*Болнокин В.Е.*, д-р техн. наук, профессор, гл. науч. сотр., руководитель Центра подготовки научных кадров ФГБУН «Институт машиноведения им. А.А. Благонравова» (г. Москва).

*Вартанова Е.Л.*, д-р филол. наук, академик РАО, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Воронова О.Е.*, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры журналистики, руководитель Есенинского научного центра Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член Общественной палаты Российской Федерации, член Союза писателей и Союза журналистов России (г. Рязань).

*Евстигнеев М.П.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Зайченко Н.М.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (г. Макеевка).

*Зинченко Ю.П.*, д-р психол. наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Кирпичников М.П.*, д-р биол. наук, профессор, академик РАН, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Кишкань Р.В.*, председатель Государственного комитета по экологической политике и природным ресурсам при Главе Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

*Кожухов И.Б.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники» (г. Москва).

*Лингарт А.А.*, д-р филол. наук, профессор, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Лубков А.В.*, д-р ист. наук, профессор, академик РАО, ректор Московского педагогического государственного университета (г. Москва).

*Некипелов А.Д.*, д-р экон. наук, профессор, академик РАН, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Нечаев В.Д.*, д-р полит. наук, доцент, ректор Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Осмоловский А.А.*, канд. биол. наук, доцент, заместитель декана по академической политике и развитию интернационализации биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Полищук В.С.*, д-р техн. наук, директор ГУ «Научно-исследовательский институт «Реактивэлектрон» (г. Донецк).

*Половян А.В.*, д-р экон. наук, доцент, Министр экономического развития Донецкой Народной Республики, и.о. зав. кафедрой менеджмента Донецкого национального университета (г. Донецк).

*Приходько С.А.*, канд. биол. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Донецкий ботанический сад» (г. Донецк).

*Разумова Т.О.*, д-р экон. наук, профессор, зав. кафедрой экономики труда и персонала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Решидова И.Ю.*, канд. физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

*Рябичев В.Д.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля (г. Луганск).

*Савоськин М.В.*, канд. хим. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Институт физико-органической химии и углехимии им. Л.М. Литвиненко» (г. Донецк).

*Соболев В.И.*, д-р биол. наук, профессор кафедры здоровья и реабилитации Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (г. Ялта).

*Сторожев В.И.*, д-р техн. наук, профессор, проректор Донецкого национального университета (г. Донецк).

*Судаков С.Н.*, д-р физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., и.о. директора ГУ «Институт прикладной математики и механики» (г. Донецк).

*Тедеев В.Б.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал).

*Третьяков В.Т.*, профессор, декан Высшей школы телевидения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Туранина Н.А.*, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой библиотечно-информационной деятельности Белгородского государственного института искусств и культуры (г. Белгород).

*Шемякина Н.В.*, канд. экон. наук, доцент, директор ГБУ «Институт экономических исследований» (г. Донецк).

# ***Лингвистика войны: перспективы научного исследования языкового пространства военных конфликтов***

УДК 80.161.1-1

## **Я ПИШУ ТЕБЕ ИЗ АДА (НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ АЛЕКСАНДРА САВЕНКОВА)**

***Блюмина О.В.***, канд. филол. наук

АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», г. Москва, РФ  
*olya00700@mail.ru*

Цикл «Письма из ада» Александра Савенкова о современной войне. Город, ставший художественным прототипом, *городом без имени*, нигде не назван, но это родной город поэта, **взвалившего** на себя *век свой*, и тем самым равно разделивший судьбу своего города и своего времени: ***время течёт, оба времени – горнее и земное.***

Каждый поэт осмысливает своё время, по-разному. Автор и лирический герой могут сближаться и расходиться. Иногда осмысление бывает крошечным, ситуативным, как часто случается в женской лирике. Стихи же Александра одновременно и внутри изображаемого события, и вне его. Герой его стихотворений чувствует и переживает не отдельно взятый фрагмент бытия, он переживает само бытие. Каждое его стихотворение – открытая структура: обведённый, словно мелом, стихом Александра Савенкова осколок жизни, неизмеримо больше самого себя, как и переживание лирического героя неизмеримо больше героя, и больше автора, но в случае Александра не только потому, что, объединённые текстом, герой и автор, больше и того и другого, но ещё и потому, что субъективное в стихах Савенкова никогда не ограничено исключительно личным, внутренним. Я бы назвала это **созерцательным субъективизмом**, в данном случае созерцание не исключает, а подразумевает активное участие в происходящем.

В стихотворном цикле то тут, то там появляется образ *ада*, принимая разный облик, иногда настолько погружаясь в глубины симуляций, что распознать его под множеством обликов возможно только поэту. И вот внимательно разглядев адово естество, рассказчик неожиданно заставляет его служить читателю, когда покорёженная, израненная реальность, сжимающая в окровавленном кулаке невидимую правду, не может её отпустить, оставить беззащитной в разжатой ладони. Ад мимикрирует, он хочет рассечь действительность мириадами трещин, но тем крепче сжимается кулак.

он, смеясь, ответил мне:

«встретимся в аду».

А. Ахматова

1

она сказала: **«встретимся в аду»**  
и если я всё верно понимаю,  
то на беду, на страшную беду  
в одном году сошлись три чёрных мая

2

**я пишу тебе из ада**  
**на слепом излёте дня:**  
кладбище разбито градом,  
**дом на линии огня,**  
**хлеба нет, надежда только,**  
что **поможет** лямку **бог**  
нам тянуть с соседским колькой,  
раз уж **чёрт** нам **не помог,**  
**во владениях аида**  
**шоколадный жирный чёрт...**  
ну, прощай, сестрёнка лида,  
может, свидимся ещё.

В первой строке первого стихотворения цикла **ад** выражен формульной метафорой **встретимся в аду** и читатель сразу воспринимает «две мысли о двух различных вещах, причем эти мысли взаимодействуют между собой внутри одного-единственного слова или выражения, чье значение как раз и есть результат этого взаимодействия». [1, с. 46]. Именно неразъединимость прямого и переносного общеупотребительных значений в первой строке цикла *определяют границы возможных связей в ассоциативном поле заданного образа. Человек сразу предстаёт существующим между двумя мирами (ад – видимый, земной, ад – невидимый и внутренний, душевный). И ещё плюс к этому, он внутри Ада религиозного, противоположного Раю.*

Во втором стихотворении цикла «Письма из ада» происходит переход к однозначному пониманию метафоры на основе семантического компонента <оценка внутреннего состояния человека на войне>. Дополнительный компонент **на слепом излёте дня** с уточняющей функцией и на основании значений «**излёт**, – а, муж. Конечный момент полёта летящего тела перед падением. *Пули на излёте*» [7], которое, безусловно, соотносится со значением выражения «на излёте жизни» и атрибутивного признака «**слепой** – 2. перен. Безрассудный, действующий или совершающийся без разумного основания. *Слепо* (нареч.) *верить кому-н. Слепая любовь* [7], расширяет смысловой объём метафоры **ад** со значением локуса в первой строке компонентом **конец дня = конец жизни**.

*Хлеба нет, надежда только, что поможет лямку Бог* – концепт *хлеб*, использованный, казалось бы, в качестве прямой номинации, представляет собой **метафору** как результат развёртывания внутренних связей текста. В сочетании с лексемами *Бог, надежда* (ср. прецедент *Оставь надежду, всяк сюда входящий* – текст над воротами Ада в «Божественной комедии» Данте Алигьери), но в отличие от прецедентного текста, *надежда* у Александра Савенкова используется в отношении земной человеческой жизни. Таким образом, концепт *хлеб* включается в тематическое поле русской православной религиозности. *Хлеб* (пища) – *Хлеб* насущный (пища телесная, пища духовная) – *Хлеб* (Тело Христово) в соединении со словом *Бог* проявляет православный компонент: *надежда на Спасение* (т.е. Жизнь Вечную). В художественной реальности цикла все эти концепты оказываются совмещёнными, образующими единый **концепт хлеб**. Интересным нам представляется усиление лексической противопоставленности понятий *Бог-чёрт* грамматическими компонентами. Формы одного и того же глагола (*поможет, помог*), употреблённые в качестве антонимов, имеют также временную противопоставленность. Со словом *Бог* глагол употреблён в будущем времени (*надежда, продолжение*), в то время как со словом *чёрт* – в прошедшем времени и представляет собой некоторое конечное, свершившееся действие, не имеющее продолжения. А вот в строке *во владениях аида шоколадный жирный чёрт...* с помощью перифраза *шоколадный жирный чёрт* осуществляется прямое наименование конкретного исторического лица, виновника трагедии (тогдашний президент Украины – Порошенко) И *ад* обозначается перифрастическим оборотом, в основе которого имя древнегреческого бога царства мёртвых, то есть мы имеем дело не просто с оценочной семантикой, а с аксиологией – жестокий политик соотносится не просто с миром мёртвых, он соотнесён с **языческой культурой, противоположной христианской**.

### Список литературы

1. Айвор А. Ричардс. Философия риторики метафора Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Александр Савенков. Стихи <https://www.rospisatel.ru/savenkov-stihi.htm>
3. Карасик В. И. Этноспецифические концепты // Введение в когнитивную лингвистику. – Кемерово: Комплекс «Графика», 2004. – С. 59-115.
4. Теркулов В. И. Поэтические концепты (на примере концепта Разин у В. Хлебникова) с. 32 // Герменевтический круг: текст – смысл – интерпретация: сборник научных статей. Вып. 2. – Армавир: РИО АГПА, 2013. – 240 с.
5. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/> [Дата последнего обращения 12. 08. 2022]

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ТЕЗАУРУСЕ ПО СОВРЕМЕННОМУ ДОНБАССУ

*Власкина Т.Ю.*

ФГБУН «Федеральный исследовательский центр Южный научный центр  
Российской академии наук», Ростов-на-Дону, РФ  
*vlaskiny@mail.ru*

Питательной почвой современного развития донбасских региолектов служит конфликт, длящийся с 2014 г. При этом событийно-информационная среда происходящего является определяющей в выдвигании семантических и мотивационных основ для генерирования лексико-фразеологических неологизмов. Широкое тиражирование в современном информационном поле речей политиков, злободневной публицистики обеспечивает одновременную информированность о них значительной части общества и полноценно характеризует их как корпус прецедентных текстов, «повторяющихся, стандартных для данной культуры» [1, с. 54]. Закономерно, что модель введения в дискурс языковой личности апелляций к текстам общественно-политической сферы – в свернутом виде или семиотически – обладает среди прочих моделей насыщения регионального лексикона заметной продуктивностью. Рассмотрим ряд примеров. Онижедѣти – в хронике донбасского конфликта это один из наиболее ранних неологизмов, образованных на прецедентной основе. Словосочетание «Они же дети» стало популярным в ходе событий Киевского Евромайдана. Источником стала речь И. Богословской – депутата Украинской Рады от «Партии регионов» по поводу разгона молодежного митинга 30 ноября 2013 г., после которой словосочетание вошло в инфопространство в виде мема двойственного содержания «онижедети». На Донбассе употребляется преимущественно в саркастическом смысле, когда хотят подчеркнуть лицемерие Киевской власти и западного политикума. Промайданной молодежи со ссылкой на малолетство или неразумность прощается агрессивное поведение вплоть до вооруженных выступлений против сил правопорядка, в то время как на Донбассе даже грудных детей убивают бомбами и снарядами за то, что их родители якобы «сепаратисты». В качестве имени существительного донбасского лексикона термин онижедети обозначает националистическую молодежь Украины и содержит мотив нравственного осуждения. В одном из контекстов можно видеть противопоставление лицемерно превозносимых онижедетей патриотам Донбасса, совершающим подлинные подвиги: «А мамочки нацистов пусть знают, мой сын взял в плен 14 преступников, которые 8 лет убивали мирное население, привел их живыми, а моего сына ваши онижедети взяли и убили, открыли огонь из тяжёлого вооружения!» (Зайцево, 12.04.2022).

Еще одна языковая единица современного региолекта – устойчивое словосочетание вишнѣвий адѣк в значении 'жизнь в Киеве после Майдана': «Приходит с работы муж и рассказывает, как с него сегодня удержали налог на АТО... Вздыхаешь – и садишься учить с сыном польский язык, который ввели вместо единственного в неделю урока русского языка... Вот, собственно, для тех, кто не жил в этом вишнѣвом адку, картина происходящего в Киеве с 2014 года» (Донецк, 11.04.2022). Словосочетание представляет антонимию идеального образа Украины в патриотическом нарративе, который был сформирован путем аллюзий на творчество Т.Г. Шевченко, в частности, на строки «Садок вишневий коло хати, / Хрущі над вишнями гудуть. / Плугатарі з плугами йдуть, / Співають, ідучи, дівчата, / А матері вечерять ждуть» [2, с. 157]. Источником возникновения неологизмов кондиционер сам взорвался, кондиционеры взорвались, употребляемых для выражения недоверия и иронии в адрес завязтого лжеца, стало выступление первого замгенпрокурора Украины Н. Голомши по поводу авиаобстрела Луганской ОГА 2 июня 2014 г., повлекшего гибель 8 и тяжелые ранения 28 мирных жителей. Н. Голомша тогда заявил, что сепаратисты обстреливали из ПЗРК украинский самолет и задели кондиционер на фасаде ОГА, в результате чего произошла трагедия. Несмотря на абсурдность этого утверждения, невзирая на очевидные факты и свидетельства версию о взрыве кондиционера растиражировали украинские СМИ. Откровенная ложь вызвала эмоциональную реакцию далеко за пределами Донбасса и реплики, отсылающие к данному прецеденту, приобрели популярность в дискуссиях между сторонами конфликта: «К.О.: Идиотам не понять что по Донецку стреляет армия РФ когда им надо сделать картинку для ТВ!!! – В.Т.: А в Луганске кондиционеры взрывались» (Донецк, 07.03.2022). Благодаря экспрессивной нагрузке в донбасской речевой практике слово кондиционер выполняет задачи свернутого текста и в определенном контексте выступает в значении 'ложь' с «типowymi приметамии» наглая, циничная (по выражению Ю.Н. Караулова). «И.А.: Ваш Русский мир – это война! – Д.И.: Это не русский мир, это ваш мир. Восемь лет этот ваш мир был на Донбассе. Теперь его возвращают обратно вам. Жрите. Хотя, кому я объясняю? Это вообще кондиционер. И сами себя обстреляли. Помните такое? А я вот помню, еще с 2014 года, с удара по Луганской администрации» (Донецк, 08.03.2022). По особенностям возникновения и семантическому наполнению к неологизмам кондиционер сам взорвался, кондиционеры взорвались, кондиционер близки выражения сами себя обстреляли (бомбили, убиваем, начали взрывать и т.п.). «После всех лет рассказов, что мы сами себя убиваем, всего вранья, перекручивания, блокады и прочего, мы тут никогда не поверим ни единому рогулячому слову. Рогуль и правда это антонимы» (Донецк, 09.04.2022). В некоторых случаях словосочетание, сохраняя значение, лишается предиката и звучит как сами себя, обнаруживая тем самым высокую степень прецедентной узнаваемости.

Часто варианты оборота сами себя... выступают дополнением к упоминанию кондиционера, как в ранее приведенном примере. Источником этих выражений являются тексты информационных сообщений и политических комментариев 2015 г. и позже, когда систематические нарушения украинскими ВФУ перемирия, объявленного в соответствии с Минском-2, Киев объявлял провокационными самообстрелами. Ситуацию подкрепляла позиция СММ ОБСЕ, которая систематически закрывала глаза на факты обстрела Донбасса со стороны Украины, в связи с чем, в речи донбассовцев укоренился оборот слепоглухонемые ОБСЕ: «Миротворцы от принесших к нам войну? Это типа белых касок? Нам слепоглухонемых ОБСЕ с головой хватило» (Славянск – РФ, 16.03.2022). Прецедент вводится в донбасский дискурс так же и в вариантах без упоминания объекта: слепоглухонемые, слепо-глухие и т.п. «Долбят по окраинам Донецка и Горловки. А слепо-глухие, как всегда самоустранились» (Горловка, 23.10.2021). Продуктивной прецедентной основой для группы новых слов и выражений явились попытки политического урегулирования конфликта в ходе переговоров в Минске. Постоянные нарушения Минских соглашений и фактическая их невыполнимость обусловили закрепление за производными этого прецедентного поля прямых и метафорических значений, отрицающих миротворческую задачу и самую необходимость переговоров, выдающих критическое отношение жителей Донбасса к переговорному процессу и лицам, в нем участвующим: минское предательство; сакральный Минск; Игратья в Минск – 'напрасно тратить время'; минскачі – 'болтуны, предатели'; ночной концерт под названием «Минск 2», минские безальтернативы, безальтернативный «минск», минсковать – 'обстреливать'. «Что, минскуют во всю? – ДА. Падало как в 2015. Весь город подсказивал. Потом стало слабее, но не тихо. Я так подозреваю, опять Зайцево кошмарят» (Горловка, 03.07.2019). Прецедентные тексты политико-публицистического характера вводятся в коммуникативное пространство Донбасса путем актуализации ключевых цитат и в ряде случаев образуют устойчивые неологизмы. Благодаря расширению информационного поля за счет цифровых технологий актуальные для жителей региона тексты охватывают огромную аудиторию, имеющую иные познавательные и эмоциональные приоритеты. Восприятие донбассовцами прецедентных текстов, выражающееся в специфической семантизации связанных слов и выражений, выступает маркером их принадлежности к обществу, не только непосредственно вовлеченному в обстоятельства конфликта, но и вовлеченному в иной роли, нежели другие его участники.

### Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010. – 264 с.
2. Повний збірник творів Т. Г. Шевченка / Під редакцією Д. Дорошенка. – Катеринослав: Видання Л. М. Ротенберга, 1914. – 694 с.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «СУВЕРЕНИТЕТ» РОССИЙСКИМИ СМИ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

*Голикова Т.А.*, д-р филол. наук, проф.  
АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, РФ  
*online.golikova@gmail.com*

**Введение.** Суверенитет в современном понимании, представляет собой особый правовой характер государственной власти, благодаря которому она является высшей и независимой. Все дискуссии и различные трактовки современного понятия обусловлены двойственным значением исторически сложившейся категории, поскольку в самой лексеме заложено два семантических компонента «высший, верховенство» и «независимость, самостоятельность», что фиксируется словарями многих языков мира. Мы отмечаем, что сегодня термин стал дальше развивать свои значения. Этому способствует достаточно широкое поле политического дискурса, а также нестрогое, публицистическое использование термина в СМИ. Важно отметить, что политическая коммуникативистика во многом определяет, а не только фиксирует направление политологической и юридической мысли. Мы продолжаем исследования в рамках военно-политической коммуникативистики (см. подробнее [1]). Объем выборки составил около 1000 документов онлайн-газеты «Коммерсантъ» 2021-2022 гг.

**Основная часть.** Понятие суверенитета становится одним из основных инструментов, орудий информационной войны. Манипулирование ядерными смыслами *верховенство* и *независимость* требует, как показал лингводискурсивный анализ, оперирования крайне размытыми, обобщенными понятиями, метафорами, «сильными» символами, эмоциональными и оценочными категориями. Но, в действительности, если понимать суверенитет как качество, высший уровень ментальности народа, источником которого и является суверенитет, то ни о какой делимости или неполноте не может быть речи. Понятие суверенитета связано исключительно с волеизъявлением народа, который принимает решение создать государство (суверенное) или нет. В связи с этим чрезвычайно актуальны высказывания В. В. Путина о том, что **общественный суверенитет – «это способность общества консолидироваться для решения общенациональных задач, это уважение к своей истории, к своей культуре, к своему языку, к народам, которые проживают на единой территории»** [2]. И далее: **«подлинный суверенитет народов и цивилизаций основан на их воле жить своей исторической судьбой, своими ценностями и традициями и выстраивать сотрудничество на основе демократии, справедливости и равноправия»** [2].

По сути, все высказанное составляет менталитет народа, национальную идентичность, а потом уже государственную, экономическую,

региональную и т.д. Иначе, мы говорим не о суверенитете власти, поскольку власть – это временная величина, которая существует, пока народ она устраивает. Следствием такого понимания суверенитета в современных СМИ становится признание его как многокомпонентной структуры, иерархическая организация которой осуществляется по совершенно некоррелирующим основаниям: соответствие структуре государства (государственный, национальный, региональный, областной и т.п.), полнота/неполнота проявления, интенсивность, оценочность, эмоциональность и, наконец, символика.

О факте многокомпонентности концепта, по данным официальных СМИ, мы можем судить по многочисленным высказываниям. Используемые СМИ компоненты (возможно, виды) суверенитета формулируются как традиционно, например, *государственный*, так и крайне неожиданно. Как упоминалось выше, единого основания для классификации не обозначено. В одном высказывании может упоминаться один и более компонентов: *государственный, национальный, общественный, республиканский, региональный, областной, территориальный, политический, экономический, финансовый, технологический, цифровой (IT-суверенитет), энергетический, индустриальный, биологический, морской, коммуникационный, языковой и даже монетарный и коронавирусный*.

Сказанное свидетельствует о том, что сама категория и моделируемый концепт «суверенитет» трансформируются в мегаметафору политического дискурса, которая призвана назвать и объяснить, с одной стороны, безусловно, сложные понятия, с другой же стороны, весьма неопределенные, обобщенные, размытые, неконкретные. Более того, эта категория, как нам представляется, неслучайно используется преимущественно в контексте информационного пространства, встраивается в систему манипулирования в информационной войне. «Суверенитет» представляется участником боевых действий на этой войне, он занимает определенную сторону, имеет врагов и союзников, его атакуют, он, в свою очередь, защищается, нуждается в защите и поддержке.

Концепт «суверенитет» как инструмент манипулирования не столько называет явления и факты, сколько диктует, направляет восприятие, заставляет искаженно воспринимать текущие события. В современных СМИ *суверенитет* представляется как неконстантная, слабая, уязвимая единица социально-политической деятельности, с которой может происходить или с которой можно совершить что угодно в зависимости от политических и иных целей. Концепт «суверенитет» сегодня находится в поле информационной войны, поэтому, с одной стороны, самому суверенитету постоянно что-то или кто-то угрожает, с другой, – он непрерывно нуждается в сохранении, поддержке, защите, укреплении, отстаивании. Эти смыслы чрезвычайно утрируются официальными СМИ независимо от упоминаемых политических лагерей. К сожалению, когнитивной зависимости в расстановке приоритетов не выявлено, что

тоже говорит о непроясненности позиции официальных СМИ, а скорее о сознательном замалчивании в скрытых целях от общественного сознания.

**Заключение.** Современный политический дискурс, предоставляя поле информационной войне, моделирует концепт «суверенитет» бессистемно, нетерминологично, подменяет и затемняет смыслы категорий власти, государства, нации, народа, частных отраслей промышленности и жизнедеятельности людей. Метафорически политический концепт «суверенитет» в официальных СМИ называет и пытается объяснить сложнейшие явления современного мира, но с большой долей неопределенности и неконкретности, максимально обобщая и маскируя нужные для общественного сознания смыслы в целях манипулирования в информационной войне. «Суверенитет» представляется своеобразным участником «боевых» действий на этой войне, он занимает определенную сторону, имеет врагов и союзников, его атакуют, он, в свою очередь, защищается, нуждается в защите и поддержке. Концепт «суверенитет» как инструмент манипулирования диктует, направляет восприятие, заставляет искаженно воспринимать текущие события, служит манипулятивной шкалой оценивания и ценности. На наш взгляд, категория «суверенитет» носит качественно абсолютный характер, которую нельзя описывать и о которой нельзя говорить в контекстах, выявленных выше, а именно: многокомпонентность, ограниченность, безопасность и под. Более уместны будут понятия самостоятельности, независимости, автономности, индивидуальности, инициативности, оригинальности, самобытности и др. в соответствующих контекстах. Более того, как представляется, категория суверенитета сближается с наиболее высоким уровнем ментальности народа и национальной идентичности, которые имеют надбытийственный и недоценочный характер.

#### **Список литературы**

1. Голикова Т. А. Современная военно-политическая коммуникативистика // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – № 3(58). – С. 83-89. – DOI: 10.12737/2587-9103-2022-11-2-102-106.
2. Коммерсантъ. Текст: электронный. – URL: <https://www.kommersant.ru>. (дата обращения: 04.08.2022).

УДК 316.77; 070

## **ДИСКУРС ИНОАГЕНТОВ: КОМИЗМ КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ**

***Гурова А.С.***

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, РФ  
*likazaka9898@gmail.com*

**Введение.** В работе рассматриваются основные медиаединицы, формирующие деструктивный поток в информационной среде. С учетом

актуальной геополитической обстановки, в качестве центральных выступают материалы журналистов и блогеров, выполняющих функции иностранных агентов. По данным Министерства юстиции Российской Федерации в соответствующий реестр на момент написания научной статьи включены 183 юридических и физических лица. 64 из них – после начала специальной военной операции на территории Украины [1]. Зачастую представители СМИ-иноагентов используют различные средства воздействия на реципиентов, в том числе способы достижения комического эффекта, направленные на дискредитацию РФ и Вооруженных Сил РФ, с целью внедрить в сознание представителей аудитории деструктивные сведения и побудить их к формированию оппозиционного отношения в адрес действий и решений российского командования.

**Основная часть.** На сегодняшний день в медиапространстве в различных материалах часто используются разные категории комического. Их грамотное применение способствует актуализации в формате норм и кодов смыслов и установок, употребляемых в массовом сознании. Направленность на рекреационный характер обуславливает игровое, комическое прочтение реципиентами медиатекстов. Но часто журналисты и блогеры прибегают к иррациональным, порой доходящим до абсурда способам рождения подобных образов [2]. По современной тенденции высмеивание, пародирование, травестировка используются зачастую иностранными агентами в контексте дискредитации РФ и Вооруженные Силы РФ. В качестве основной платформы для публикации работ они используют видеохостинг YouTube. Аудиовизуальное изображение позволяет наиболее тонко отразить комический эффект. Превалирование в материалах различных тропов и способов манипулятивно влияет на реципиента, так как пресыщено субъективной оценкой и отражением личного мнения. Опираясь на эмоции, вызванные посредством восприятия информационного материала, реципиент может частично терять способность критически оценивать воспринимаемые сведения, не дифференцируя в них субъективную сторону отражения. Смех реципиента «блокирует» отношение к продуценту как к источнику агрессивных намерений и лжи, потому что является древним инстинктивным сигналом желания избежать конфликта.

В числе простейших приемов создания комического эффекта в медиатексте – ирония. Ее значимость как риторического средства оценена с древних времен. Данный прием использовал Сократ: именно ирония была «могучим и гибким инструментом сократовской философии». Ироничные выражения, употребляемые античным мыслителем, были «всецело пронизаны этикой и моралью» [3]. В современном медиапространстве наблюдается обратная тенденция. Часто иронию используют как средство отражения негативных сторон человека или явления. Например, блогер, признанный в России иностранным агентом, Максим Кац в своих материалах о проведении специальной военной операции на территории Украины регулярно прибегает к притворству,

употребляя слова, символизирующие одобрение, в их обратном значении. Приведем в пример фрагмент: «Путин не справился с задачами имперского строительства. Вот, тоже мне *император!* Армию положил, ни черта не захватил. А что захватил – то потерял» [4]. Также в различных выпусках Максим Кац применяет целый комплекс приемов для создания комического эффекта. Фрагмент выпуска о проведении электронного голосования: «Хочешь, «вбросами» дотянем до нужного результата? Хочешь, СОБЕСы мобилизуем пенсионеров продуктовыми наборами агитировать? Хочешь, солнце вместо лампы? Хочешь, за окошком пальмы?»». В данном отрывке используются риторические вопросы в сочетании с квазицитатой. Также здесь ирония реализуется, в том числе, лексической анафорой и прецедентным выражением [5].

Использование прецедентных феноменов, стилистически окрашенной лексики, метафор и эпитетов, в совокупности создающих ярковыраженный эффект комического, наблюдаются в материалах YouTube-канала «Фейгин. LIVE», автор которого Марк Фейгин также признан в РФ иноагентом. В онлайн-беседах автор канала вместе с советником президента Украины Алексеем Арестовичем в основе коммуникационной матрицы фрагментарно используют юмористический подход. Например, такой прием как травестировка – грубую вульгаризацию явлений, подчеркнутое смешение стилей. Данный прием находит воплощение, например, в следующей фразе Марка Фейгина: «Не говоря уже о том, что он (Путин) не объявил войну... Хотя казалось бы... Я сейчас о правовой стороне не говорю – бесполезно. В России нет никакого закона, юридических норм... Вытекающее одно из другого – это чушь полная. Но, тем не менее, продолжилась специальная военная операция!». В речи и Фейгина, и Арестовича встречаются и метафоричные фразы с применением оскорбления, приближенные к гротеску: «Они-то думают, там все в колготках ходят, а у них стринги, понимаешь! А когда им говорят, что там люди их сдерживают, чтоб они нажали кнопки. Бараны!.. Вы добьетесь того, что они действительно понажимают. Там такой генералитет!». Нередко именно Арестович в своей речи осуществляет вкрапление пословиц, цитат, тем самым используя квазицитату: «30 командиров, которые будут на вас кричать, топтать ногами и говорить: «Не сдавайся!» – я думаю, вы знаете, что с ними делать. Как бы матушка-Москва, бью с носка. Там все жестко. И все, давайте к нам!» [6].

На различных эффектах комического строит свои материалы Александр Невзоров. В рубрике «Невзоровские среды» автор «играет» на внешнем облике, дополненном тематическим интерьером. Невзоров располагается на троне на фоне небрежно разрисованной граффити стены. Многие материалы Александр Невзоров формирует на гротеске – соединении, смешении разнородного. Один из главных приемов данного жанра – нарушение пропорций. С подобных параллелей, как правило, начинается большинство выпусков. К примеру, троп предворяет выпуск о форуме «Армия-2022»: «Если вы хотите свести с ума самого

квалифицированного военно-промышленного шпиона, его надо просто забросить в Россию, в Подмосковье, в парк «Патриот» на форум «Армия-2022» ... Он умрет от расслоения аорты, вызванным диким многочасовым хохотом. Первым делом, он обнаружит любовно вырезанные зеками из цельного кипариса костыли генеральские. Потом увидит чугунные бюсты Берии, Путина, штык-кресты для армейских попов, бронированные стальные унитазы и другое российское современное высокоточное оружие»... [7].

Часто в материалах иноагентов применяется черный юмор, средства достижения макабрического смеха, предполагающего тему смерти. Нередко черный юмор представители медиасреды используют как средство эмоциональной защиты от происходящего. В условиях специальной военной операции он стал особенно активно употребляем. Опасность ядерного взрыва высмеивает Ксения Собчак. Отрывок из х/ф «Иван Васильевич меняет профессию» «Галочка, ты сейчас умрешь», – сопровождается видеографическим элементом, демонстрирующим ядерный взрыв [8]. В данном фрагменте применяется невербальная форма создания комического эффекта – современный технологичный аналог шаржу и карикатуре – видеоколлаж.

**Заключение.** Эмоциональное воздействие, которое оказывает информация, преподносимая в материалах СМИ-иноагентов, авторы активно усиливают различными средствами лексического манипулирования. Для объективного восприятия информации реципиентам необходимо дифференцировать данные методы. Они усугубляют эмоциональное влияние на аудиторию, соответственно, сознание ее представителей становится наиболее податливым и восприимчивым.

### Список литературы

1. Министерство юстиции Российской Федерации: официальный сайт. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://minjust.gov.ru/ru/documents/7755/> (дата обращения: 16.09.2022). – Текст: электронный.
2. Василькова Н. Н. Современная медиаречь: лингвостилистический аспект: учеб. пособие / Н. Н. Василькова, Н. Н. Вольская. – Москва: Издательство Московского университета, 2021. – 164 с.
3. Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 2 т.: учеб. пособие / А. Ф. Лосев. – Москва: АСТ, 2000. – 846 с. – ISBN 5-17-000507-5. – Текст : непосредственный.
4. YouTube: [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=e0SQmxVK-WA> (дата обращения: 16.09.2022).
5. YouTube: [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5DA6Njm9zNY> (дата обращения: 16.09.2022).
6. YouTube: [сайт]. – 2022. – URL: <https://youtu.be/pqCHGAJqBn8> (дата обращения: 25.09.2022).
7. YouTube: [сайт]. – 2022. – URL: <https://yandex.ru/video/preview/15412366234950208434> (дата обращения: 26.09.2022).
8. YouTube: [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KC7Uvca8GwQ> (дата обращения: 22.09.2022).

## ЛИНГВИСТИКА ВОЙНЫ: ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК АРГУМЕНТИРОВАННОЕ УБЕЖДЕНИЕ

*Дергачева Г.В.*

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, РФ  
*dergacheva.galina@yandex.ru*

В настоящее время в условиях военного конфликта в нашей стране остро стоит вопрос формирования политической стратегии, существует необходимость ведения демократического диалога с политическими оппонентами и гражданским обществом. Необходимо использование современных и эффективных технологий для поддержания цивилизованных отношений, преодоления раскола между гражданским обществом и властью. Одной из технологий является современный политический дискурс. Политический дискурс – аргументированное убеждение, распространение информации о состоянии дел в политическом обществе, политические выступления, влияющие на общественное сознание.

В современном гражданском обществе существуют различные мнения об отношениях России и Украины. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин, как и большинство граждан РФ, в своих политических речах поддерживает **историческую связь** между украинским и русским народом и воспринимает нынешние отношения, как трагедию и **общую** беду.

Рассмотрим высказывания президента Российской Федерации из опубликованной на официальном сайте Кремля 12.07.2021 года статьи «Об историческом единстве русских и украинцев».

На вопрос об отношениях между Россией и Украиной Владимир Владимирович пишет следующее: *«И русские, и украинцы, и белорусы – наследники Древней Руси, являвшейся крупнейшим государством Европы. Славянские и другие племена на громадном пространстве – от Ладоги, Новгорода, Пскова до Киева и Чернигова I были объединены одним языком (сейчас мы называем его древнерусским), хозяйственными связями, властью князей династии Рюриковичей. А после крещения Руси – и одной православной верой. Духовный выбор святого Владимира, который был и Новгородским, и великим Киевским князем, и сегодня во многом определяет наше родство»* [1]. Владимир Владимирович подчеркивает общность народов, используя лексемы с семантикой единства: **«наследники»** (*наследник* – продолжатель чьей-л. деятельности; преемник [МАС]), **«объединены»** (глагол объединить – объединять, объединиться, соединиться, образовав единство, одно целое [МАС]), **«одним»** языком (в знач. целостный, неделимый, единый [МАС]), хозяйственными **«связями»** (*связь* – близость с кем-л., внутреннее единство [МАС]), **«одной»** верой, **«родство»** (*родство* – отношения между людьми,

создаваемые наличием общих предков [МАС]). Весь русский народ и президент РФ поддерживают народ Украины, понимают ситуацию, в которой оказались обычные граждане, которые хотят мира и дружбы.

В другом высказывании статьи Владимир Владимирович использует эмоционально-оценочную лексику с положительной и отрицательной семантикой, поддерживая народ Украины и осуждая власть: *«Кто в этом виноват? Разве народ Украины? Конечно же, нет. Именно украинские власти **растранижирили, пустили на ветер достижения** многих поколений. Мы же знаем, насколько **трудолюбив и талантлив** народ Украины. Он **умеет настойчиво и упорно добиваться успехов, выдающихся результатов**. И эти качества, как **и открытость, природный оптимизм, гостеприимство** – никуда не делась. Остаются прежними и чувства миллионов людей, которые относятся к России **не просто хорошо, а с большой любовью**, так же как и мы к Украине»* [1]. Путин подчеркивает положительные качества украинцев, используя слова, свойственные народу Украины, *«трудолюбив»* (*трудолюбие* – любовь к труду, усердие в труде [МАС]), *«талантлив»* (*талантливый* – обладающий талантом, творчески одаренный [МАС]), *«умеет настойчиво и упорно добиваться успехов, выдающихся результатов»* (*умение* – способность делать что-л., приобретенная обучением, опытом [МАС]), (*настойчиво* – решительно, упорно добивающийся своей цели [МАС]), (*упорный* – обладающий упорством, решительно, неотступно добивающийся осуществления чего-л., стремящийся к чему-л. [МАС]), (*добиться* – достичь поставленной цели или каких-л. результатов путем усилий и стараний [МАС]), (*успех* – положительный результат, удачное завершение чего-л. [МАС]), (*выдающийся* – выделяющийся среди других; исключительный [МАС]), (*результат* – конечный итог, ради которого осуществляется какое-л. действие [МАС]), людям присущи *«открытость»* (*открытый* – чуждый скрытности; искренний, откровенный [МАС]), *«оптимизм»* (*оптимизм* – бодрое и жизнерадостное мироощущение, исполненное веры в будущее; склонность во всем видеть хорошие, светлые стороны [МАС]), и *«гостеприимство»* (*гостеприимный* – любящий принимать и угощать гостей, отличающийся гостеприимством; радушный, хлебосольный [МАС]), не просто *«хорошо»*, а с *«большой любовью»* (*хороший* – достаточно большой, значительный по количеству, величине [МАС]), *«большой любовью»* (*большой* – значительный по величине, размерам [МАС]), (*любовью* – чувство глубокой привязанности к кому-, чему-л. [МАС]). С другой стороны, Владимир Владимирович прибегает к словам с негативной семантикой для определения действий украинских властей: *растранижирили, пустили на ветер достижения* (*транжирить* – неразумно, без толку тратить [МАС]), (*пустить на ветер* – расточить [МАС]), (*достижения* – положительный результат работы; успех [МАС]).

Так, в сложившейся ситуации президент РФ поддерживает дружественный народ Украины. Проанализировав исторические события

от основания древнерусского государства до наших дней, подчеркивает, что русские и украинцы – один народ, имеющий историческое и духовное единство, использует в своих выступлениях убедительные слова с положительной оценкой. Для выражения оптимизма использует следующие лексемы со значением положительной оценки: *успех, оптимизм, выдающийся результат* и др. Рассуждая о характере украинского народа, В.В. Путин отмечает такие положительные качества, как *открытость* народа, *гостеприимство*, относится к русским с *большой любовью*.

Проанализировав политические высказывания Владимира Владимировича Путина, характеризующие отношения России и Украины, можно сделать вывод, что речи убедительны, вызывают доверие, создают эффект положительного эмоционального подъема, придают социальную уверенность и защищенность, что чрезвычайно важно в условиях войны.

Все вышесказанное доказывает, что политический дискурс – политическая речь, основной функцией которой является убеждение и поддержание цивилизованных отношений.

#### **Список литературы**

1. Президент России Владимир Путин (дата статьи 12.07.2021 год). Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/66181>
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. [МАС].

УДК 316.472.4

## **СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ГРУППОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ИНСТРУМЕНТЫ АНАЛИЗА**

*Дубровская Т.В.*, д-р филол. наук, доц.

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, РФ;

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, РФ  
*gynergy74@gmail.com*

Социологические исследования показывают, что социальные сети стали частью жизни современного человека. В настоящее время в мире насчитывается около 2.3 миллиарда активных пользователей социальных сетей, из которых 99 миллионов – россияне. Число пользователей соцсетей постоянно растёт, при этом пользователь в России в среднем проводит 2ч 28 мин в соцсетях ежедневно. 65 % всех пользователей чувствуют дискомфорт и тревогу, когда не могут получить доступ к своим страницам в социальных сетях. 91 % крупных мировых корпоративных брендов используют две или более социальные сети в своей деятельности (<https://www.hootsuite.com/resources/digital-trends>).

Утверждение о распространенности и важности социальных сетей, их роли в формировании социума стало общим местом в работах о социальных сетях: «Социальные сети, с одной стороны, отражают ментальное состояние общества, а с другой стороны, являются инструментом их формирования, как стихийного, так и целенаправленного» [Социальные сети, 2021: 5].

Определения социальных сетей выдвигают на первый план их основную функцию – способствовать коммуникации, передаче информации и созданию социальных отношений. При этом необходимыми технологиями выступают компьютер/ телефон и Интернет. Cambridge Dictionary определяет социальные сети как «вебсайты и компьютерные программы, которые позволяют людям вступать в коммуникацию и делиться информацией, используя компьютер и мобильный телефон» (<https://dictionary.cambridge.org/>).

По мере распространения технологий, а вместе с ними – социальных сетей, исследователи ищут новые подходы к социальным сетям как многогранному объекту исследования. Западные коммуникативисты уже в конце прошлого века отмечали, что компьютерно-опосредованная коммуникация охватывает гораздо больше, чем взаимодействие индивидуального пользователя и компьютера, коммуникацию двух индивидов онлайн или функционирование малых онлайн групп. Интерес должны представлять «the computer-supported social networks» (компьютерно-опосредованные социальные сети) [Garton et al., 1999: 75]. Именно анализ социальных сетей позволяет выявлять типичные пэттерны взаимодействия между людьми, организациями, государствами и другими индивидуальными и коллективными акторами.

В настоящее время социальные сети изучаются посредством разных методологических подходов в рамках разных наук, включая социологию, цифровую социологию, психологию, политологию, лингвистику, коммуникативистику и т.д. Научная литература по вопросу, как отечественная, так и зарубежная, обширна: обсуждаются способы конструирования онлайн-идентичностей, язык сетевого общения, функции социальных сетей, проблемы частного и публичного пространства, а также сетевой безопасности и т.д.

В рамках нашего проекта, посвященного лексике единения и вражды, социальные сети представляют важный источник речевого материала, анализ которого позволяет сделать выводы социального характера – об основаниях объединения пользователей соцсетей в группы и семиотических (вербальных и невербальных) способах такого объединения. Анализ материала показывает, что **основаниями для групповой интеграции**, которая характеризуется процессами объединения, автономией группы по отношению к другим социальным образованиям, формированием устойчивого чувства «мы», выступают общие ценности (утилитарные и неутилитарные), увлечения, профессиональная принадлежность, географическая принадлежность, национальность и даже похожие жизненные

обстоятельства. Нередко эти факторы «работают» вместе. К примеру, общая профессиональная принадлежность сочетается с набором ценностей, который разделяется сообществом и поддерживается средствами коммуникации. Цели сообщества, потенциальные участники и базовые ценности обычно эксплицитно выражены в описательной части (представлении) групп. Рассмотрим пример.

Сообщество «Школа: дети, родители, учителя» в социальной сети ВКонтакте (<https://vk.com/club1813812>) уже в названии содержит список потенциальных участников группы и объясняет принцип объединения – это общий социальный институт, успешное функционирование которого зависит от перечисленных далее акторов. Описательная часть подробно объясняет концепцию группы:

*Группа для тех, кому интересны проблемы современной школы. Для тех, кто хочет наладить диалог в триаде дети-родители-учителя. Школа – это огромная часть нашей жизни, наших эмоций и сил. Как нам научиться понимать друг друга? Чему ученики могут научить учителей? Как сделать так, чтобы дети полюбили школу и ушли, наконец, из рекламы образы учителей-монстров? Учителя, давайте расскажем детям и родителям, что у нас на душе! Приоткроем для них наши души и мысли! Думаю, это очень важно и нам, и родителям, и нашим детям! Будущие учителя, присоединяйтесь! Школе пока трудно – одна надежда на вас!!!* (<https://vk.com/club1813812>)

Собственно языковая сторона описания содержит значительное количество лексических единиц и коллокаций с семантикой единения, нераздельности, сближения, эмоциональной привязанности (*наладить диалог, часть жизни, понимать, полюбили школу, приоткроем души и мысли*). Востребованным оказывается и речевой жанр призыва (*Давайте расскажем...! Будущие учителя, присоединяйтесь!*), прагматический смысл которого состоит в побуждении потенциального адресата к действиям, соответствующим ценностям сетевого сообщества.

Поскольку социальные сети по форме существования мультимодальны, визуальные компоненты также необходимо учитывать как способ конструирования групп в соцсетях. Так, следующее изображение, использованное как фоновое в группе учителей английского языка (рис.),



Рис. Визуальное изображение единения

реализует семантику единения через изображение рук людей с разным цветом кожи, разного возраста и пола, направленных к центру стола, что символизирует объединение и участие в совместной деятельности.

Большие массивы текстов, содержащиеся в соцсетях, безусловно, требуют новых методов обработки. Предлагаются новые подходы, в частности Web Content Analysis (контент-анализ сети) [Herring, 2010], которые позволяют формализовать аналитические процедуры и получать статистические результаты.

*Исследование выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда (проект № 20-68-46003 Семантика единения и вражды в русской лексике и фразеологии: системно-языковые данные и дискурс / The study is supported by Russian Science Foundation (project No. 20-68-46003 “The Semantics of Unity and Animosity in Russian Lexis and Phraseology: Language System and Discourse”).*

### Список литературы

1. Социальные сети: комплексный лингвистический анализ: 2-х томах. Том 1: монография / под научн. ред. Н. Д. Голева, отв. ред. Л. Г. Ким. Кемерово, 2021. – 430 с.
2. Garton L., Haythornthwaite C., Wellman B. Studying on-line social networks // Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net (Ed. Jones S.). Thousand Oaks: Sage, 1999. – P. 75-105.
3. Herring S.C. Web content analysis: expanding the paradigm // International Handbook of Internet Research (Eds. Hunsinger J., Klastrup L., Allen M.). Dordrecht: Springer, 2010. – P. 233-249.

УДК 81-25

## **«КТО КАК ОБЗЫВАЕТСЯ – ТОТ ТАК И НАЗЫВАЕТСЯ»: О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ-ЧУЖОЙ» ВО ВРЕМЯ ВОЙНЫ В ДОНБАССЕ**

***Коробова-Латынцева В.С.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*v.korobova-latyntseva@donnu.ru*

Словарь языка постоянно пополняется за счет актуализированной лексики исторического момента. Современный словарь жителя Донбасса под стать времени: начиная с 2014 года он изобилует словами о войне и ее развитии. На примере слов с наименованием лиц – противника, своего-чужого, спасителя и вредителя, близкого и дальнего, мы рассмотрим степень агрессии и психологической стабильности в речи граждан республики, сформированные за восемь лет вооруженного конфликта.

Словарь эмоциональной вовлеченности дает представление о ценностной парадигме мышления говорящих. Эта лексика общеизвестна, но не общеупотребительна, она экспрессивна, зависит не от статуса

человека, а от ситуации, взглядов, его эмоциональной вовлеченности в ход окружающих его событий. Принципиальна окказиональность, разговорная природа этих лексических единиц.

Например, самым ранним наименованием врага – украинской стороны, украинских военнослужащих – является краткая формула *укры* (от «древних укров», о которых рассказывали украинские ученые), служащая не в последнюю очередь тому, чтобы отделить армию, которая идет на преступление, расстреливая мирные города и их жителей, от украинцев, которые не поддерживают действий украинского правительства.

В ответ появилось слово *русня*, а также на английский манер собирательное наименование *рашка* и извращающее русское написание, но потакающее русскому произношению – *расияне* (ср. употребление пренебрежительного выражения *адин народ* в официальной речи В. Зеленского).

Апелляция к древнему противостоянию с украинской стороны блогосферы есть в наименовании сил, защищающих республики, *орками* и *мокшей*, *мокшанами*. И если последние – название одной из многочисленных народностей России, перенесенное на жителей всей страны, осталось непонятым, то слово *орки* понравилось оппонентам, появился мем «*Родился орком – защитай Мордор*», а у русского рэпера Саграды звучат строки в духе А. Блока: «*Да, мы орки, но не орки Толкиена, а Варкрафта*». У писателя М. Елизаров есть песня «Орочья», с которой начинается переосмысление навязанного понятия. В свою очередь русские называют противника *вырусью* и *небратьями* – теми, кто предал кровное родство, братство народов.

Украинская сторона стремится дать зоологический образ врага – темного, агрессивного, неизвестного до конца – срабатывают архаичные, первородные черты, а также начавшаяся задолго до военного противостояния программа по расчеловечиванию врага: *даунбас*, *лугандон*, *колорады*, *личинки колорадов* и т.д. В русском сегменте блогосферы враг остаётся человеком, глупым, заблудившимся, неосведомленным, обманутым, но человеком.

Противостояние получает реализацию и в культурной сфере: вслед за сносом памятников А.С. Пушкину часть украинского общества, сочувствующую русской культуре, украинцы стали называть *пушкинистами*, а сами себя – *тарасами*.

У обеих сторон есть одинаковые слова и словосочетания для самопохвалы: *казаки*, *настоящие патриоты*, *герои* (настоящие и выдуманные – бурят, бегущий из плена и *призрак Киева*), *настоящий* (*настоящий украинский воин* и *настоящие одесситы*, *нормальный такой* (*ясиноватский*, *донецкий*, *горловский*, *енакиевский*) *пацан*), *защитник* и *захысник* (самоназвание и ироничное наименование).

Обвинения в нацизме и фашизме применялось обеими сторонами некоторое время, но получило богатое представление лишь в лексиконе воюющих республик: *фашики*, *укрофашисты*, *нацики*, *нациукры*, *нацбаты*, *наци*, *зигомет*, *укровермахт*, *укроюгент*, *азовюгенд* и т.д. Украинская сторона лишь сблизила по звучанию два понятия: *фашисты* и *рашисты*.

Таким образом, в словаре донбасской войны появляется целый ряд формализованных, семантических и двуязычных дублетов для обозначения одних и тех же понятий по разные стороны фронта.

Часто в наименовании врага реализуется гипертрофированное замещение сложного идеологического аппарата первым озвученным лозунгом противника о себе: *заевропейцы, мынерабы, скакуасы, поналусёшники, щеневмерлики* и т.д. На том основании, что Украина признается преступным государством, воевать на ее стороне тоже преступление, соответственно, государственные атрибуты дискредитированы – имеем *ВСУки, ВСУрки, жовтоблакытни(ки)* и т.д. Русской стороне тоже достается: *повторятели* (имеется в виду мемная угроза «Можем повторить!» о победе в Великой Отечественной войне).

Всю военную лексику можно разделить по времени появления. В начале вооруженного противостояния (2014–2016 гг.) в ходу были слова *колорады, ватники, сепары и АТОшники, правосеки, бендеровцы* (вариант из «Маугли» Р. Киплинга *бандерлоги*), *западенцы, бандеровские недобитки, рагули, чубатые, лесные братья бендеровцы; москали и хохлы*. Это не язык вражды (вернее, не только и не столько он), это, прежде всего, принцип самоидентификации.

С 2016 по 2018 гг. – процесс активного появления новых слов и разрастание их словообразовательных гнезд. Так, например, компонент *-укр-* (*-укро-*) породил следующие слова, которые до сих пор можно встретить в публицистических текстах: *укропский, укровоены, укровойска, укрогады и укротвари, укроновости, укропендосы, укропейцы, Укропия, укроподарки, укроснаряд* и пр.

С 2018 по 2020 гг. происходит проверка и чистка словаря военной лексики на предмет адекватной оценки и выстраивания отношения к происходящему. Большая работа происходит в сфере смысловой наполненности: это уже не чтобы «обиднее обозвать», а о глубине обоснования. Противостояние происходит с ориентацией не на перебранку с противником, а на освоение своего пространства, формирование глубокого надежного тыла: *ополчуги* «что-то громадное» (изменение понятие: *ополченец – вояка – ополч – ополчуга*), *вагнера* («*ща вагнера подьедут*»), *ихтамнеты, к бабушке в гости, фрилансер, музыкант, дикий гусь, ЧВКашник; осетинские львы и братья-чеченцы, боевые буряты*. Обилие синонимов, преобладание словосочетаний и прецедентных текстов в военном словаре говорит о том, что идет внутренняя работа со смыслами, расширение и выстраивание новых границ государственности: появляются незнакомые ранее *освобождаемые* и *освобожденные, возвращающиеся* и *понавозвращающиеся*, есть разные *разрушители* и *беженцы*, есть вообще *бешенцы, укробешенки* и *повара с Азова*.

С 2020 года словарь современной военной лексики профессионализируется. Появляются *армейцы* (служащие армии), *разведосы* (разведчики), *коменда* (представители комендатуры), *смежники* и *союзники*, ирон.

*союзнички* (совместная работа армии РФ и ДНР), *контрачи*, *регуляры*, а есть *птурущики*, *бпланицики*, *беспилотищики*, *дроноводы* или пилоты БПЛА.

Наименования противника часто передают в народ писатели и общественные деятели: *наш несчастный неприятель* (Захар Прилепин), *укропитеки* (Павел Гурабев), *свинина*, *свинохохлы*, *свиньи* (Владлен Татарский). В таких случаях срабатывает критерий авторитета, который служит оценке поступающей информации как среди своих, так и в стане врага: ср. *некто ...*, *один оркский писатель...* и *не пойми кто* (сообщает, говорит, призывает и т.д.)

В так называемом акте обзывания скрывается мощная практика проработки своих страхов и скрытых желаний. Отсутствие аргументации лишь усиливает скрытый, непроговоренный компонент.

Безусловно, ситуация вооруженного конфликта усиливает мотивы ненависти, обнажает агрессию людей друг к другу. Однако чем дольше длится вооруженный конфликт, тем градус эмоциональности, отраженный в лексике, падает. Исчезнут ли «военные» слова из нашего лексикона, когда закончится война, или останутся в языке надолго – неизвестно.

УДК 81'28

## НОВОЕ В КУЛЬТУРЕ НЕОФИЦИАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОНЧАН В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ

*Курмакаева Н.П.*, канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*kurmakayeva@mail.ru*

**Введение.** Культура речевой коммуникации дончан в настоящее время переживает заметные изменения в связи с активизацией процессов, происходящих в Донбассе, особенно в связи с интенсификацией военных действий вокруг Донецка. Резко обострилась ситуация с интерпретацией и оценкой происходящих событий, с расстановкой приоритетов в сознании жителей воюющего края. Вообще для живого общения этот процесс совершенно закономерен и естествен (об этом писали Ю. Д. Апресян, Н. С. Валгина, Е. А. Земская, Е. В. Какорина, Л. П. Крысин, Л. В. Рацибурская, А. Д. Шмелев и др.). Так было во все времена: когда социокультурная среда претерпевала ломку устоявшихся традиций и стереотипов, заметно менялось языковое поведение ее обитателей.

Первой на все изменения обычно реагирует устная разговорная форма языка: в речи появляются новые слова и выражения, переосмысливаются старые, возникают непривычные словосочетания, рождаются новые разновидности и приемы языковой игры, каламбуры, крылатизмы, фразеологизмы, прецедентные феномены и т.п. Сейчас эти процессы

особенно заметны в дискурсивном поле массмедийной коммуникации, в частности – в сетевом общении, чем объясняем актуальность нашего исследования. **Цель** работы – описать некоторые новые явления в речевом дискурсе дончан на основе анализа последних записей в сетевой коммуникации, предназначенных для широкой аудитории пользователей.

**Основная часть.** В Донбассе девятый год идет война. В настоящее время она резко обострилась в связи с проведением СВО. Под воздействием этих событий, усугубляющихся тяготами социально-бытовой неустроенности людей в зоне конфликта, заметно меняется даже психотип представителя донбасского субэтнуса: он становится всё более жестким, нетерпимым к альтернативным мнениям, упрямым в отстаивании своих ценностей и более изощренным в языковой вербализации своего видения картины мира, так сказать, «изнутри». Вот как, например, известный донецкий блогер характеризует ситуацию одного дня в одном из районов Донецка: «...вчера был просто ад. Улица была обстреляна и «ураганами», и снарядами натовского калибра 155 мм, и калибром 152 мм. Соседние дома или полностью сгорели, или повреждены, на дорожках и в проулках – большие воронки от снарядов... Свист и взрывы, казалось, продолжались вечно... наши «грады» всё время пытались подавить пушки, но, судя по продолжениям артурдаров – безуспешно. Потом начались вылеты российской авиации... через некоторое время вражеская арта заткнулась, желаю, чтобы навсегда и ад поглотил всех врагов, без исключения... (ВКонтакте, Марина Харьков, 30.08.22)

Согласимся, что «под воздействием внешнего социального фактора приходят в движение внутренние ресурсы языка, наработанные внутри-системными отношениями, которые прежде не были востребованы по разным причинам, в том числе и опять-таки по социально-политическим причинам» [1, с. 7]. Яркий пример тому – в сообщениях с театра боевых действий на уровне неофициальных сводок, например, осуществляется переименование армии противника ВСУ (вооруженные силы Украины) в ВФУ (вооруженные формирования Украины), где лексема *формирования* несет ярко выраженную пейоративную коннотацию: ‘незаконные, воюющие со своим народом’:

- 06.36. *Трудовские под обстрелом ВФУ* (ВКонтакте, АГС, 28.08.22);

- 12.48. *ВФУ продолжают с направления Песок и дальше минусовать по Киевскому району Донецка* (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

В приведенной второй фразе еще и глагол *минусовать* использован в своем новом значении (образец семантического расширения слова) – ‘отправлять в сторону противника’:

- 12.44. *Еще ВФУ минусуют. Ложится в Куйбышевском районе Донецка* (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Противоположное *плюсовать* – ‘принимать со стороны противника’:

- 08.04. *Пески плюсуют. Не волнуемся* (ВКонтакте, АГС, 16.07.22).

Активно используются существительные *минусы* и *плюсы*:

- 12.44. *Горловка: еще плюсы, запад* (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Последний нередко в записях в соцсетях заменяется на значок +, например:

- 13.05. В 13.01 Кировский район Донецка, Текстильщик, район моста – мощный одиночный + (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

- 12.30. Куйбышевский район Донецка, Азотный, еще сообщается о 2+ (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Интерес представляют неологизмы, либо создаваемые самими пользователями соцсетей, либо заимствованные у других:

- 13.00. В небе ДНР **помогаторы** (картинка в тремя вертолетами);

- 8.48. Какие умные у нас **помогаторы**, дай бог их слышать почаще (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

В речевой практике дончан нередко случаи семантических трансформаций общеупотребительных слов, приспособляемых для метафорического переосмысления событий, явлений, предметов, действий, признаков, состояний, например:

- 13.14. Горловка без паники. Уже много раз слышите огненную **денацификацию** сопредельных территорий (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

11.07. Петровский район Донецка – очень беспокойно. Сообщается о **пинг-понгах**. Будьте осторожны (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

- 11.10. Сообщается, что на севере Донецка лег вражеский **град** (ВКонтакте, АГС, 28.08.22);

- 16.54. По ул. Красный Октябрь торчит **градина** в асфальте (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Несмотря на серьезность военной темы, дончане не могут обойтись без шутки, без языковой игры, например, через эвфемизацию и метафоризацию речи, демонстрируя её креативный потенциал:

- 9.32. Донецк, Макеевка – **утренний покос укропа** (ВКонтакте, АГС, 28.08.22);

- 16.56. Макеевка, северо-запад Донецка – **отправка гуманитарки укропам** (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

- 16.23. Донецк, без паники. Слышно **аргументы и факты в пользу мира**. Огрызаются. (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

- 14.39. В катакомбах укропацистов **гидрометцентр прогнозирует град** (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Языковой приметой нашего времени стали две буквы латинского алфавита Z и V. Появилось даже выражение, характеризующее современную патриотичную молодежь: *поколение «зет» (Z)*. Эти буквы активно вовлечены в графическую игру:

19.06. Донецк, Макеевка, помимо природной грозы, слышно **гроZZZу VoZZZмеZZZдия!** (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Поскольку интернет-коммуникация отличается смешением речевых стилей и жанров, то вполне логично встретить в ней элементы региолектной речи (о ней более подробно в нашем учебном пособии [2]):

- 12.12. Центр Донецка **трухануло**... (ВКонтакте, АГС, 10.07.22);

- 17.53. Калининский, Ворошиловский, Киевский, Ленинский, Куйбышевский районы Донецка *трусит*. *Верный обстрел ...* (ВКонтакте, АГС, 10.07.22).

Эти речевые явления требуют дальнейшего наблюдения.

**Заключение.** Следует согласиться с учеными, что «активные процессы в современном русском языке нашего времени отражают своего рода “лингвистический портрет” современного общества, в них воплощена идеология, система ценностей и предпочтений современного человека...» [1, с. 8]. На примерах из сетевой коммуникации особенно наглядно видно, как процессы в языке стимулируются процессами извне, как трансформируется языковая концептуализация мира, как мощно задействуются креативный и экспрессивный потенциалы языка.

### Список литературы

1. Активные процессы в русском языке новейшего периода: учеб. пособие / Т. Б. Радбиль, Л. В. Рацибурская и др.; под ред Т. Б. Радбиля. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 232 с.
2. Курмакаева Н. П. Введение в лингворегионоведение: Теоретический курс: Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. / Н. П. Курмакаева. – Донецк: ГОУ ВПО «ДОННУ», 2021. – 205 с.

УДК 81

## ОСКОРБЛЕНИЕ РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВ ВЕРУЮЩИХ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Малыгина Л.Е.*<sup>1</sup>, д-р филол. наук, доц.,

*Слышкин Г.Г.*<sup>1</sup>, д-р филол. наук, проф., *Мозговая Т.Д.*<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, РФ

<sup>3</sup>ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ

*toma.mozgovaya.99@inbox.ru*

**Введение.** В рамках информационной войны, ведущейся против Российской Федерации, коллективный Запад и его сателлиты активно используют коммуникативные инструменты, направленные на разрушение целостности российского общества, возбуждение и интенсификацию вражды между различными составляющими его группами. Можно с уверенностью прогнозировать, что в обозримом будущем в ход пойдет конструирование информационных потоков по культивации межконфессиональной напряженности и противостояния между представителями религиозных сообществ и атеистами/агностиками. В этой ситуации в число стратегических задач отечественной лингвистики входит разработка средств экспертного обеспечения исполнения законов, направленных на

противостояние экстремистской коммуникации, в том числе связанной с религиозной проблематикой.

К числу норм законодательства, настоятельно требующих лингвистической разработки экспертного инструментария, относится и статья 148 УК РФ («Публичные действия, выражающие явное неуважение к обществу и совершенные в целях оскорбления религиозных чувств верующих...»).

**Основная часть.** При изучении ст. 148 УК РФ самой сложной для трактовки, по мнению экспертного сообщества, является формулировка «в целях оскорбления чувств верующих» [Кузнецов, Олейников 2014]. Во всем российском законодательстве есть лишь одна статья, поясняющая определение «оскорбления» – ст. 5.61 КоАП: «Оскорбление, то есть унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме». Однако в статье 148 речь идет об оскорблении чувств, а не лица, что меняет специфику предмета коммуникативного акта. Фокус речевого воздействия смещается с реципиента на его принадлежность к определенной религиозной группе. Тем не менее, исходя из определения, данного в законодательстве, можно сделать вывод, что оскорбление характеризуется формой подачи, с лингвистической точки зрения – нарушением коммуникативных норм, что может выражаться в использовании нецензурной лексики, инвектив, относиться к категориям телесного низа [Бахтин 1990], прочих изобразительных средств, пренебрегающих нормам этики. Примечательно, что в конкретном случае «оскорбления чувств верующих» крайне важна ситуативность: неуместные и неожиданные сравнения, не вписывающиеся в религиозную коммуникативную парадигму также недопустимы.

При этом само нарушение речевой нормы оскорблением чувств верующих назвать сложно, поэтому в статье уголовного кодекса речь идет об интенции коммуникативного автора. Здесь, как и во многих других статьях законодательных актов, стоит сложный вопрос оценки умысла. Однако как показывает судебная практика, факт преднамеренности лишь отягощающее или смягчающее обстоятельство при вынесении приговора. Любой акт коммуникации в адрес религии, нарушающий различные речевые или нравственные религиозные нормы, зачастую трактуется, как оскорбление чувств верующих. Случайный коммуникативный эффект приравнивается к успешно исполненной цели. Что, возможно, и верно с точки зрения этики, однако требует корректировки определений исследуемой статьи.

**Заключение.** Таким образом, для обеспечения полноценной реализации норм, закрепленных в ст. 148 УК РФ, необходимы следующие научно обоснованные действия:

- дифференциация коммуникативных понятий «оскорбление лица» и «оскорбление чувств»;
- осуществление моделирования коммуникативного акта «оскорбление чувств» с включением в модель иллокутивной, локутивной и перлокутивной составляющих.

## Список литературы

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 527 с.
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 02.08.2019) // Собрание законодательства РФ.
3. Комментарий к Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях / Под ред. Ю. М. Козлова. – М.: Юристъ, 2002.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации [Текст]: от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 07.04.2020) // Собрание законодательства РФ. – 17.06.1996.
5. Экспертные исследования по делам о признании информационных материалов экстремистскими: теоретические основания и методическое руководство (научно-практическое издание) / С. А. Кузнецов, С. . Оленников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский дом В. Ема, 2014. – 312 с.

УДК 81.33

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

*Надеина Т.М.*, д-р филол. наук, проф.,

*Чубина Е.А.*, канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет

имени О.Е. Кутафина», г. Москва, РФ

*chubina@mail.ru*

Решение многих актуальных для информационной безопасности общества и государства вопросов нужно искать в природе современной цифровой коммуникации, построенной – среди прочего – на технологиях геймификации, т.е. на «использовании игровых элементов и техник игрового дизайна в неигровых контекстах» [1, с. 4].

В настоящее время геймификация все чаще воспринимается как опасная технология.

Ее инструментарий (счетчики репутации, лидерборды, бейджи, виртуальные награды, баллы, рейтинги, дайджесты успеха, системы поощрений и пр.) взяли на вооружение экстремистские организации с целью вовлечения и вербовки новых членов и расширения зон своего влияния. В статье «Противодействие использованию технологий геймификации в террористических и экстремистских целях» [2, с. 87-95] авторы говорят об использовании принципов геймификации на сайтах, связанных с террористическими исламистскими организациями, с целью стимулирования пропаганды ненависти и поощрения воинственности (например, человек, который разместил пропагандистские посты наибольшее количество раз, получает наивысший рейтинг).

Термин «геймификация» стал широко использоваться после террористического нападения на синагогу в немецком городе Галле в октябре 2019 года, когда злоумышленник в прямом эфире транслировал

свое нападение при помощи камеры, прикрепленной к его руке, в стиле шутера из видеоигр. Позже в СМИ это назвали «геймификацией террора». О том, насколько геймифицировано само общество, говорил тот факт, что многие негативные отзывы о происшедшем были связаны не с реакцией на преступление, а с тем, что «счет» стрелявшего был недостаточно высок.

Провокация тоже нередко скрывается под маской игры. Примером «геймификации провокаций» можно считать чат-бот Telegram «Храбрые Партизаны», где в игровой форме, с использованием образов зверушек предлагаются задания: наклеить стикеры, раскидать листовки, написать комментарии в соцсетях (рис. 1, 2).



Рис. 1



Рис. 2

За выполнение начисляются очки, далее самые активные получают уже персональные усложненные задания. Надо ли говорить, что таким образом происходит вовлечение, распространяется деструктивная информация, создаются панические настроения, подготавливается почва для проведения различных акций?

Используемая здесь модель коммуникации строится на вовлечении, но иной природы, на вовлечении, не основанном на контакте (в привычном понимании слова «контакт»). Игра становится системообразующим феноменом таких коммуникаций. По-нашему мнению, в природе геймификации следует искать ключ к пониманию современных процессов речевого манипулирования и вовлечения.

Ситуация усугубляется еще и тем, что поколение миллениумов, выросшее на игровых технологиях, на когнитивном уровне позитивно воспринимает любое содержание, упакованное в привычную для них форму игры, порог критического восприятия информации снижен. Даже откровенно фейковое содержание не вызывает у них когнитивного диссонанса.

«Специфика клипового сознания «поколения Z» кроется в том, что оно в отличие от понятийного, оперирующего различными категориями, не осмысливает, а визуализирует окружающий мир. Это открывает для политтехнологов и их заказчиков, нацеленных на корректировку мировосприятия граждан через современные коммуникационные арены, поистине огромные перспективы для латентной пропаганды» [3, с. 85-97].

В процитированной выше работе приводится такой факт: в 2017 г. учёные из университетов Глазго и Кардиффа провели исследование на материале 57 популярнейших компьютерных игр, цель работы — выяснить, как в играх представлен образ врага. Результат: в качестве врагов и агрессоров чаще всего выступают русские. Былые герои – зомби и космические пришельцы – практически не используются в современных пропагандистских штампах. «Посредством вселенной игры происходит целевая микротаргетированная пропаганда: на геймеров, не знакомых с фундаментальными историческими исследованиями, производит большое воздействие эпичный образ нацистских солдат, их гибель обыгрывается весьма кинематографично. Рядовые же красноармейцы изображаются жестокими, кровожадными, показываются мрачные, садистские сцены с работниками НКВД. Такого рода политическая технология стереотипизации приводит к тому, что геймер перестаёт испытывать элементарное сочувствие, сострадание к солдатам Красной армии» [там же].

Нужно ли что-то еще говорить о перекраивании истории? Нужно ли что-то еще говорить о формировании антироссийской повестки?

Игровые технологии уже давно используются для разрушения системы ценностей, дестабилизации общества и организации беспорядков. Вспомним, в стилистике знакомых с детства игровых кричалок «Кто не спрятался, я не виноват» подавались националистические лозунги «Кто не скачет, тот москаль».

Геймифицированная коммуникация эксплуатирует потребности человека в эмоциональных переживаниях, вовлечение в игру происходит для участника на принципе добровольности (по существу – мнимом принципе), эксплуатируется эффект отсутствия личной ответственности (исследователи говорят о «размытой ответственности»). Коммуникация, построенная на технологиях геймификации, позволяет «хозяевам игры» получать обратную связь, мониторить настроения игроков, изучать то, как меняются их установки, выявлять наиболее активных, т.е. заниматься, по сути, социальной инженерией.

Коммуникация, построенная на технологиях игры, – это серьезный вызов для лингвистической науки и экспертной практики, особенно – для судебной лингвистической экспертизы в реалиях информационно-психологической войны. Этот вопрос требует, без сомнения, системной проработки.

### **Список литературы**

1. Вербих К., Хантер Д.: Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. – М.: Миф, 2019 – ISBN 978-5-00057-344-0

2. Меркурьев В. В., Хлопкова О. В., Клементьев А. С. Противодействие использованию технологий геймификации в террористических и экстремистских целях // Всероссийский криминологический журнал. – 2020. – Т. 14, № 1 – С. 87–95. – DOI: 10.17150/2500-4255.2020.14(1).87-95
3. Федорченко С. Н. Политические технологии в компьютерных играх как новый формат информационного воздействия // Информационные войны. – 2018. – № 4 (48). – С. 85-97. – ISSN: 1996-4544

УДК 81-139

## **МЕДИАДИСКУРС РУСОФОБИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Слышкин Г.Г.<sup>1</sup>*, д-р филол. наук, проф.,

*Малыгина Л.Е.<sup>1</sup>*, д-р филол. наук, доц., *Островская М.В.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, РФ

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ

*ostrovskayamarija@yandex.ru*

В последнее время стало очевидно, что русофобия – мощный идеологический тренд, активно распространяющийся как в западном, так и в постсоветском медиaprостранстве. Русофобский медиадискурс превратился в сложную многоаспектную систему, противодействие которой входит в число значимых задач обеспечения национальной безопасности Российской Федерации. Первым этапом этого противодействия должно стать всестороннее изучение и моделирование деструктивного феномена методами лингвистики и медиакоммуникативистики. В рамках настоящего доклада мы попытаемся наметить основные направления построения комплексной модели медиадискурса русофобии.

Необходимо дифференцировать три основные подсистемы русофобского медиадискурса:

- медиадискурс западных стран, позиционирующий Россию как внешнего цивилизационного противника и носителя антикультуры;

- медиадискурс постсоветских государств со значительным русскоязычным населением, использующий русофобскую риторику как оправдание дискриминации данной части населения и как средство разрушения позитивной исторической памяти о совместном с Россией прошлым;

- внутрироссийский русофобский медиадискурс, направленный на обслуживание политических интересов иных государств (дискурс «пятой колонны»), а также являющийся основой самоидентификации «западнического» слоя российского общества (Феномен русской русофобии подробно описан О. Б. Неменским [1]).

В рамках каждой из указанных выше подсистем целесообразно осуществить:

1. Тематический анализ с выделением основных объектов информационных атак (российское государство, русский этнос, русский язык, русская культура и т.п.).

2. Прагматический анализ с определением целевых аудиторий информационного воздействия.

3. Стилистико-коммуникативный анализ с определением степени эксплицитности проявлений ненависти, выявлением используемых языковых средств и наличия/отсутствия табу на прямые оскорбления.

4. Концептуальный анализ с моделированием образов исторического прошлого, настоящего и будущего, выстраиваемых в медиадискурсе.

#### **Список литературы**

1. Неменский О. Б. Русофобия как идеология // Вопросы национализма. – 2013. – №1(13). – С. 26-65.

УДК 316.77; 070

## **ТОПОНИМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ**

*Сорокин А.А.*

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, РФ  
*andsorokin@mail.ru*

**Введение.** Современные политические, военные и социальные конфликты находят отражение в медиадискурсе. Мы уделяем особое внимание изменению топонимического ландшафта. Зачастую ономастическая ситуация определяет создание новых лингвоконцептов, которые в свою очередь становятся триггерами создания новой аксиологии. Ономастический материал современных социально-политических процессов содержит коды для распознавания ценностных ориентиров будущего и таким образом является основой для создания аксиогенной ситуации. Анализируя ономастические изменения в украинском и российском медиадискурсах, следует констатировать начало переосмысления исторических процессов, придание нового звучания ценностным ориентирам и установкам, которые являлись значимыми для нескольких поколений, создавали основу для построения государства, общественной мысли и личностных идеалов. Неотопонимы являются средством фиксации новых аксиолингвистических конструкторов, зачастую разрушительных и деструктивных, которые усиливают свое публичное влияние в поле массмедиа.

Кроме того, актуальные изменения в топонимике, диктуемые социально-политическими и историко-социальными обстоятельствами, участвуют в формировании лингвокультурного концепта, который по мнению Г. Г. Слышкина [Слышкин 2016], формируется в результате

редукции фрагмента познаваемого мира до пределов человеческой памяти и включается в контекст культуры в вербальных единицах, необходимых для удовлетворения коммуникативных потребностей членов социума.

Обобществление новых топонимических единиц, признанных официально или предложенных для общественного обсуждения в виде медиавбросов происходит через удовлетворение современных коммуникативных потребностей в поле массмедиа, которое охватывает традиционные СМИ и новые медиа.

Лингвоконцепт ономастической ситуации в медийном дискурсе создает аксиогенную ситуацию, оказывая сильное и непосредственное влияние на поведение аудитории и формирование системы ценностей через историческую и социокультурную аргументацию.

Фиксация топонимического пространства в медиадискурсе формирует стереотипы в массовом сознании. Мы рассматриваем процессы формирования культурных стереотипов, создания новых лингвоконцептов, как основы для функционирования деструктивных информационных потоков посредством репрезентации неотопонимов в медиасфере.

Примеры современной топонимики, основанной на противостоянии культур, разрушении исторической памяти, становятся предметом исследования в поле лингвистической безопасности, поскольку в ситуации общественного и социально-политического давления в медиа, используются в качестве средства ведения информационной войны.

**Основная часть.** После распада Советского Союза на несколько независимых государств фиксировалось изменение оценок и общественного мнения в отношении общей «советской» истории и контекста исторических событий. Полемика вокруг исторической памяти и советского периода начала обостряться и вошла в активную фазу после украинских события 2014 года. При этом социологические опросы свидетельствуют об укреплении отношения россиян к советскому прошлому. 75 % россиян считают, что советская эпоха была лучшим временем в истории страны<sup>1</sup>.

Признаки манипулятивности общественным мнением в медийном дискурсе в контексте сложных российско-украинских отношений, в переименовании улиц с «советским» прошлым можно было наблюдать давно. С 2015 года на Украине проводится политика декоммунизации в рамках закона «Об осуждении коммунистического и национал-социалистического (нацистского) тоталитарных режимов в Украине и запрет пропаганды их символики». В 2016 году власти Украины демонтировали 2389 памятников, ориентируясь на этот закон. Кроме того, были переименованы 32 города и 955 прочих населенных пунктов, а также 52 тысячи улиц.

О манипулятивных технологиях сообщалось в украинской прессе. «Местные власти обязаны в шестимесячный срок провести общественные

---

<sup>1</sup> <https://www.levada.ru/2020/03/24/struktura-i-vosproizvodstvo-pamyati-o-sovetskom-soyuze/>

слушания и представить на рассмотрение парламента предложения о новых топонимах. Если это не будет сделано, то депутаты ВР в трехмесячный срок примут решение о переименовании на основании рекомендаций Украинского института национальной памяти»<sup>2</sup>. Таким образом, искусственно, манипулятивно и законодательно закладывается основа для создания социолингвистического концепта, как единицы культуры, исторической памяти и национального сознания. «Топонимическая» революция изначально планировалась как отрицание памяти нескольких поколений.

Феномен отрицания истории был поддержан в украинском медиадискурсе. В ноябре 2021 года заместитель городского головы – секретарь Киевского городского совета Владимир Бондаренко, заявил, что недопустимо, когда на седьмом году украино-российской войны на территории столицы Украины есть еще улицы, которые несут советско-российский нарратив<sup>3</sup>.

Своеобразный промежуточный итог этим процессам в столице Украины подвел мэр Киева Виталий Кличко, который 25 августа в своем телеграм-канале сообщил<sup>4</sup>, что «Киевсовет переименовал 95 улиц, переулков и площадей, названия которых связаны с Россией и советским прошлым». Интересна аргументация, с которой государственные и общественные деятели Украины подошли к вопросу киевской топонимики<sup>5</sup>: «Это важный шаг к тому, чтобы уменьшить лживые манипуляции и влияние российского агрессора на трактовку нашей истории».

Анализируя медиасообщения, связанные с неотопонимами, важно проследить подачу информации в различных средствах медиакommunikации.

Структурный и семантический анализ медиадискурса «топонимической революции» на Украине показывает, что при создании новой аксиогенной ситуации используется ряд однородных понятий и приемов.

В медиасообщениях, касающихся новой топонимики используется лексика, ассоциирующаяся с темами нацизма и расизма («лживые манипуляции», «российский агрессор», «жестокие палачи»).

Сама законодательная основа процесса тотального переименования подчеркивает антинацистскую аргументацию «Закон об осуждении коммунистического и национал-социалистического (нацистского) тоталитарных режимов». «Процесс декоммунизации», о котором говорят украинские СМИ, фактически перечеркивая многолетнюю историю страны в составе

---

<sup>2</sup> <https://www.dsnews.ua/society/skolko-budet-stoit-pereimenovanie-ukrainskih-gorodov-10042015185300>

<sup>3</sup> <https://kievvlavlast.com.ua/news/vladimir-bondarenko-neobhodimo-pomnit-ukrainskih-geroev-i-vosstanovit-istoricheskuyu-spravedlivost>

<sup>4</sup> <https://ria.ru/20220825/ukraina-1812179134.html>

<sup>5</sup> <https://hvylya.net/news/258182-v-kieve-massovo-pereimenovali-ulicy-svyazannye-s-rossijskim-ili-sovetskim-proshlym>

СССР, приравнивается к уничтожению нацизма в государстве. Более того, весь исторический период, общий для Украины и России в составе СССР объявлен фактически вне закона. В медиатекстах социальных сетей и официальных медиаканалов атмосферой страха и агрессии окутывается тематика российской истории. Официально это названо «процессом дерусификации». Акцент делается на тоталитарность и агрессивность советского периода истории Украины, вызывая образ страха русской культуры в сознании целевой аудитории СМИ.

Манипулирование историческими фактами, общественными оценками в медиадискурсе достигает критического градуса. Улицы, носящие имена русских писателей, поэтов, общественных деятелей советского периода демонстративно переименовывают в улицы имен, либо запрещенных в СССР, либо употреблявшихся в негативной коннотации: улица Степана Бандеры (45 топонимов в городах Украины), в Киеве Московский проспект переименован в проспект Бандеры, улица Романа Шухевича (руководитель ОУН-УПА, по данным ряда исследователей, причастен к массовым убийствам поляков и евреев в ходе деятельности УПА на западе Украины [Rudling, Per A. 2016]), улица Ивана Павленко в Киеве, командира 109-го батальона вспомогательной полиции СС, улица Нила Хасевича – активиста «ОУН», улица Олеся Бабя – автор Марша украинских националистов, в своих статьях призывал к борьбе с евреями и коммунистами, улица Мыхайла Омеляновича-Павленко, организатора украинских батальонов вспомогательной полиции СС, которые участвовали в карательных операциях против мирного населения и Холокосте.

Ономастические реалии последних лет меняют и топонимический ландшафт российских городов. Сразу в нескольких городах регистрируются улицы, носящие имя главы Донецкой Народной республики Александра Захарченко, убитого в 2018 году: Грозный, Южно-Сахалинск, Якутск, Брянск, Комсомольск-на-Амуре, Пенза, Ливны, Омск, Кызыл. В некоторых городах появляются улицы Защитников Донбасса (Петрозаводск, Заринск Алтайского края, Магадан).

Процесс наименования улиц в городах России именами защитников Донбасса, а также участников специальной военной операции на Украине – это часть увековечивания памяти людей и лингвистического фиксирования исторического процесса.

**Заключение.** Таким образом, в процессе формирования неотопонимики Украины мы наблюдаем создание нового социально-культурного лингвоконцепта, основанного на идеологически мотивированном переформатировании истории страны, манипулировании историческим прошлым и создании нового политического медиадискурса и признаки аксиогенной ситуации.

Неотопонимика в российско-украинском медиадискурсе становится средством трансформации лингвокультурных концептов, формирующих систему исторической памяти социума.

Вопрос отношения к советскому периоду истории обоих государств становится ключевым в медиадискурсе политической топонимики. Это напрямую соотносится со «Стратегией национальной безопасности Российской Федерации», в которой большая роль отводится сохранению исторической памяти и традиционных ценностей.

### Список литературы

1. Карасик В. И. Аксиогенная ситуация как единица ценностной картины мира / В. И. Карасик // Политическая лингвистика. – 2014. – 1 (47) – С. 65-75.
2. Клушина Н. И. Медиастилистика. – 3-е изд. – М.: 2021 – ISBN 978-5-9765-3899-3.
3. Слышкин Г. Г. Реализация массовой фобии в дискурсе // Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс: сборник статей (VI международная научная конференция. Кемерово – Ялта, 2016).
4. Слышкин Г. Г., Малыгина Л. Е., Павлова Е. С. (2022) Лингвобезопасность в аспекте ценностных, идеологических и социальных изменений. Верхневолжский филологический вестник – № 1(28). – С. 527-532.
5. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (2021) Электронный ресурс. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 01.09.2022).

УДК 81'276.5:355.11

## ПРОЕКТ «ЛИНГВИСТИКА ВОЙНЫ»

**Теркулов В.И.**, д-р филол. наук, проф.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*v.terkulov@donnu.ru*

**Введение.** Актуальный этап развития общества характеризуется возрастанием международной напряжённости, возникновением целого ряда горячих точек – зон военных конфликтов, в формировании, определении и развитии которых большую значимость приобретают особым образом сформированные тексты, которые мы обозначаем термином «тексты войны». Под текстами войны нам понимаются тексты всех возможных стилей и жанров, начиная с текстов художественных произведений и заканчивая бытовыми диалогами, в которых отражаются как реалии, так и особенности восприятия войны и её идеологические основы. Такие тексты, способы их построения, маркированные элементы их лексикона, базовые алгоритмы воздействия и т.д. должны стать объектом комплексного исследования, которое нами определяется как «лингвистика войны». Целью предлагаемой работы является определение базовых терминов и характеристик данного научного направления.

**Основная часть.** Актуальность лингвистики войны обусловлена следующими факторами:

1. Необходимостью определения особенностей воплощения реалий войны в сознании масс, в выявлении общественных настроений для дальнейшего построения тактик идеологической работы с населением.

2. Необходимостью борьбы с фейковой интерпретацией событий путём констатации их текстовой воплощённости.

3. Необходимостью сохранения исторической памяти о событиях войны, для борьбы с искажениями военных реалий.

Лингвистика войны предполагает комплексный подход к описанию текстов, связанных с боевыми действиями, и включает как минимум два раздела: лингвистику воздействия и лингвистику восприятия.

### 1. Лингвистика восприятия.

Объектом исследования данного раздела являются тексты и входящие в них единицы, **отражающие** восприятие носителями языка реалий боевых действий, например *ответка* «ответный артобстрел», *минские* ирон. «обозначение артобстрелов со стороны ВФУ во время режима тишины», *карлсон* «беспилотный летательный аппарат» и т.д.

Конечной целью исследования в данном случае выступает создание Словаря лексикона восприятия, то есть словаря, включающего частотные лексические единицы, представляющие собой наименования реалий боевых действий, как непосредственно связанных с ними, так и отражающих особенности жизни в зоне войны.

Источниками фактического материала в этом случае становятся:

1) Тексты, собранные во время полевых исследований, в нашем случае это тексты, полученные во время экспедиций группы под руководством Н.Ю. Власкиной в прифронтовые посёлки Донецкой Народной Республики.

2) Тексты, собранные в группах социальных сетей «ВКонтакте», «Telegram», «Твиттер» и др., например в группах «ВКонтакте» «GO Группа оповещения. Новороссия. ДНР. ЛНР», «Самооборона Горловки. Перекличка», «В Макеевке < Донецк | ДНР | Сводки с фронта» и др.

3) Тексты новостных сообщений, публицистические и художественные тексты, посвящённые войне в Донбассе.

Объектом сбора являлись:

а. **слова**, например *Гре́меть*, *-млю*, *-ишь*, нсв. «Производить стрельбу/обстрелы из различного вида вооружения»;

б. **коллокации**, то есть устойчивые словосочетания, значения которых выводятся из значений составляющих их слов, например *Ущёрб от обстрéлов* «Обобщённое выражение для обозначения потерь мирного населения»;

в. **синлексы**, то есть дискретные наименования, имеющие «цельное» словное значение, не выводимое из значений составляющих их слов, например *Трево́жная сýмка*, ж. «Базовый набор вещей для выживания в экстремальных ситуациях до прибытия спасателей или до безопасной эвакуации из зоны чрезвычайной ситуации»;

г. **фразеологизмы**, например *Вышиванка головного мозга* – устойчивое выражение, обозначающее отсутствие логики, упрямство и крайнюю степень увлечённости националистическими идеями;

д. **паремии**, то есть пословицы и поговорки, например *Гл́вное – остáться челове́ком*.

Важным аспектом описания лексикона восприятия является лингвокультурный аспект, который отражает «дискурс наименования». Например, при описании слова *авиаудар* не просто даётся значения слова, но и указываются история его восприятия жителями Донбасса: *А́виауда́р, -а, м.* Поражение авиабомбами с летательных аппаратов наземных и морских целей. Прямые обозначения авиаударов отмечаются для 2014 года. С 2015 г. авиация в Донбассе не применялась, что связывают с удачными действиями войск ПВО республик и последующими Минскими договорённостями. В текстах 2015 г. и более поздних слово *авиаудар* употребляется в наибольшей мере либо в воспоминаниях о 2014 г., либо при описании акций памяти о жертвах авиабомбардировок: *В тот день в Кондрашовке Луганской области хоронили жертв авиаудара украинских ВВС – пятилетнего Ваню и его отца Владимира* (ВК: В Макеевке < Донецк | ДНР | Сводки с фронта, 27.11.2014). *Траурный митинг по случаю четвертой годовщины трагедии в Снежном, когда под авиаударами ВСУ погибли 12 мирных жителей, собрал сегодня до полутысячи жителей города* (ВК: Донецк | Переключка, 16.06.18). *Да, помню тот день. Тогда от авиаудара у меня аж шторы на окнах ходуном зашатались* (Твиттер: Алексей Толстый, 10.08.2021).

## 2. Лингвистика воздействия

Объектом исследования данного раздела являются тексты и входящие в них единицы, **формирующие** восприятие боевых действий. Иначе говоря, лингвистика воздействия работает с лексиконом пропаганды. Источниками фактического материала в этом случае становятся в первую очередь официальные, публицистические и художественные тексты, в которых отражены идеологические установки автора, предлагаемые им в качестве обоснования различного рода реалий боевых действий.

Лексикон пропаганды обеспечивает нужную пропагандисту социокультурную адаптацию индивида и общества в целом к условиям войны, определяет политическую, социальную, этическую, эстетическую оценку обществом и индивидом «мирового устройства» и тех или иных событий, связанных с боевыми действиями.

Нами различаются:

1) **Идеологический лексикон** – совокупность языковых средств, формирующих общую ментальность общества, например *номинатемы родной язык, демократия, агрессия* и т.п.

2) **Оперативный лексикон** – совокупность языковых средств, используемых для идеологически маркированной интерпретации актуальных событий, например *Минские соглашения, Одесса, майдан* и т.д.

Основными единицами лексикона пропаганды становятся:

1. **Манипулятивно маркированная лингвокультурема (?)** – языковая единица, объективирующая нужную пропагандисту интерпретацию манипуляционно маркированного концепта.

2. **Манипулятивно маркированный концепт** – полипрототипный идеологически значимый концепт, имеющий прототипное суждение, абсолютизация которого может быть использована для формирования необходимой для пропагандиста интерпретации мирового устройства, положения вещей, ситуации.

**Заключение.** Лингвистика войны – новый подход к описанию языковых явлений, отмечаемых в текстах, связанных с боевыми действиями. Разработанные нами методики анализа различных лексиконов войны используются при составлении Словаря войны в Донбассе. В дальнейшем предполагается также создание Словаря лексикона пропаганды.

УДК 81'276.5:355.11

## ОБРАЗ ВОЙНЫ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ

*Уфимцева Н.В.*, д-р филол. наук, проф.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»,  
г. Москва, РФ  
*nufimtseva@yandex.ru*

**Введение.** Огромная база ассоциативных данных, собранная в течение последних 50 лет Московской психолингвистической школой (словари РАС [Караулов и др. 2002], ЕВРАС [Уфимцева, Черкасова 2018], СИБАС [Шапошникова, Романенко 2014], КрАС [Крымский ассоциативный словарь], весь материал собран до начала СВО), позволяет проследить изменения в содержании языкового сознания нескольких поколений носителей русского языка/культуры и связать эти изменения с социально-политической ситуацией в российском обществе (социуме). Подход с позиций Московской психолингвистической школы позволяет анализировать знания, которые формируются в образе мира и закрепляются за телами языковых знаков, и не только их содержание, но и их системность.

**Основная часть.** Ядро языкового сознания – это единицы ассоциативно-вербальной сети, которые имеют наибольшее число входящих связей (вызвавших их стимулов), т.е. наибольшую значимость в обыденном языковом сознании. Структура ядра языкового сознания отражает системность образа мира. Как мы видим (см. Таблицу), **война** входит в ядро языкового сознания только в РАСе (ранг 73), в остальных словарях она в ядре отсутствует. А вот значимость **мира** в сознании наших испытуемых постоянно растет (29 ранг в РАС, 9 в СИБАС, 8 в ЕВРАС и 4 в КрАС). Одновременно растет и значимость **Я** (ранг 36 в РАС, 10 в СИБАС и ЕВРАС, 8 в КрАС).

## Ядро языкового сознания русских трех поколений

КрАС (2018-2021)			ЕВРАС (2008-2011)			СИБАС (2008-2011)			РАС (1988-1998)		
Ранг	Ассоциат	Количество вызвав ших стимулов	Ранг	Ассоциат	Количество вызвавших стимулов	Ранг	Ассоциат	Количество вызвавших стимулов	Ранг	Ассоциат	Количество вызвав ших стимулов
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	человек	429	1	человек	436	1	человек	450	1	человек	1404
2	жизнь	352	2	жизнь	354	2	жизнь	345	2	дом	864
3	дом	341	3	дом	349	3	дом	335	3	жизнь	711
4	мир	251	4	плохо	269	4	деньги	263	4	плохо	691
5	деньги	227	5	хорошо	264	5	хорошо	261	5	большой	684
6,5	друг	224	6	нет	257	6	плохо	260	6	хорошо	677
6,5	нет	224	7	деньги	249	7	друг	253	7	нет	667
8	я	220	8	мир	240	8	нет	235	8	деньги	587
9	любовь	205	9	друг	236	9	мир	232	9,5	друг	565
10	время	184	10	я	215	10	я	230	9,5	дурак	565
11	сила	183	11	радость	200	11	время	199	12,5	лес	438
12	работа	179	12	работа	192	12	работа	194	12,5	мужчина	438
13	плохо	178	13	сила	186	13	любовь	193	12,5	хороший	438
14	счастье	169	14	любовь	184	14	сила	189	14	день	436
15	боль	165	15	время	181	15	радость	179	15	много	429
16,5	день	162	16	мужчина	175	16	мужчина	174	16	любовь	428
16,5	люди	162	17	счастье	172	17	смерть	169	17	работа	426
18	человека	160	18	ребенок	169	18	есть	168	18	вода	420
19	ребенок	155	19	большой	168	19,5	зло	161	19	ребенок	413
20,5	парень	153	20	день	164	19,5	ребенок	161	21,5	радость	404
20,5	радость	153	21	смерть	163	21	день	159	21,5	все	404
22	хорошо	147	22,5	много	161	22	много	155	22	дело	390
23	мужчина	144	22,5	зло	161	23	человека	154	23,5	плохой	378
24,5	страх	142	25	человека	158	24	город	150	23,5	смерть	378
24,5	город	142	25	город	158	25	счастье	149	25	быстро	371
26	смерть	140	25	хороший	158	26	большой	147	26	стол	369
27	путь	137	27	есть	157	28	хороший	146	27	парень	368
28,5	ум	133	28	свет	156	28	люди	146	28	дорога	361
28,5	всегда	133	29,5	парень	154	28	дело	146	29	мир	360
30	жизни	125	29,5	всегда	154	30,5	всегда	144	30	говорить	355
31	есть	124	31	предмет	153	30,5	ум	144	32,5	есть	354
32	зло	123	32	дело	152	32	предмет	143	32,5	дерево	354
33	семья	121	33,5	отдых	147	33	страх	141	32,5	время	354
34	свет	119	33,5	умный	147	34	жизни	139	34	жить	350
35	труд	118	35	ум	144	35	путь	137	35	думать	349
36	большой	115	36	жизни	143	36	боль	136	36	я	347
37,5	умный	112	37	страх	142	37	машина	134	37,5	разговор	344
37,5	свобода	112	38	люди	141	39	ум	130	37,5	свет	344
39,5	предмет	111	39	взгляд	139	39	взгляд	130	39	мой	338
39,5	кот	111	40	боль	135	39	парень	130	40	красный	330

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
41,5	жить	110	41	характер	133	41,5	разговор	129	41	машина	323
41,5	выбор	110	42,5	поступок	127	41,5	характер	129	42,5	женщина	321
43,5	дома	109	42,5	дурак	127	42,5	учеба	126	42,5	книга	321
43,5	характер	109	44	ужас	125	42,5	отдых	126	44	грязь	318
45	отдых	108	46	быстро	124	44	свет	125	46,5	идти	308
46	еда	107	46	ответ	124	45	быстро	124	46,5	старый	308
47	власть	106	46	да	124	46	ответ	122	46,5	мальчик	308
48	сон	105	48	машина	123	47	враг	120	48	белый	304
49,5	машина	104	49	путь	122	48	успех	118	49	девушка	302
49,5	мой	104	50,5	разговор	121	49,5	все	117	50	мужик	301
51,5	дело	103	50,5	учеба	121	49,5	жить	117	51,5	страх	287
51,5	людей	103	52	труд	119	51	лес	115	51,5	умный	287
53,5	быстро	101	53	стол	116	52,5	дорога	114	53	долго	286
53,5	хороший	101	54,5	мой	115	52,5	труд	114	54,5	далеко	285
56	вода	98	54,5	лес	115	54,5	дурак	112	54,5	сильный	285
56	мама	98	57,5	враг	114	54,5	дома	112	56	город	284
56	душа	98	57,5	дорога	114	57	мой	111	57	зеленый	283
59	море	97	57,5	народ	114	57	стол	111	58	черный	282
59	помощь	97	57,5	народ	114	57	вода	111	59	боль	281
59	красота	97	60	студент	113	59,5	мужик	109	60	всегда	278
61,6	добрый	96	61	всё	112	59,5	фильм	109	61	море	277
61,5	успех	96	63	красивый	111	61	урок	108	62,5	муж	272
64,5	фильм	95	63	мальчик	111	61	плохой	108	62,5	счастье	272
64,5	дорога	95	63	добрый	111	61	девушка	108	64	солнце	267
64,5	добро	95	65	власть	109	65	помощь	107	65	собака	266
64,5	учеба	95	66,5	вопрос	108	65	вещь	107	66	кино	265
67	много	94	66,5	долг	108	65	ужас	107	67	ум	261
68,5	мальчик	92	68	урок	107	67,5	сон	106	68	маленький	260
68,5	взгляд	92	69	большая	99	67,5	вопрос	106	69	сделать	259
70	ложь	91	70	свобода	111	70	свобода	105	71,5	очень	258
71,5	телефон	90	71	долго	100	70	красивый	105	71,5	он	258
71,5	красивый	90	72	девушка	114	70	долго	105	71,5	предмет	258
73,5	лес	89	73	помощь	102	73	красота	104	73	война	251
73,5	поступок	89	74	сильный	99	73	власть	104	74	ночь	250
75,5	страна	88	75	движение	102	73	долг	104	75	земля	247
75,5	сильный	88				75	большая	102			

Можно предположить, что **война** ушла из светлого поля сознания целых двух поколений носителей русской культуры, одновременно росла ценность и привычность **мира** (ранг 29 в РАС, 8 в ЕВРАС, 9 в СИБАС и 4 в КраС). И связано это с формированием в течении последних 30-ти лет старанием либеральной пропаганды потребительски-гедонистического сознания, «брезгливо-опасливого отношения к жертвенному, альтруистическому сознанию» [Панарин 2014: 601]. Думаю, именно этим и вызвано бегство от мобилизации в условиях СВО значительного числа наших граждан. Можно также отметить, что по материалам ассоциативных экспе-

риментов никак не обнаруживается связь государства и долга: для респондентов долг существует только перед родиной. Патриотичность проявляется прежде всего по отношению к семье (особенно по данным КрАС).

Сам же образ **войны** в сознании наших респондентов выглядит так:

**КРАС ВОЙНА:** мир **52**; смерть **43**; миров **22**; и мир **16**; кровь, страх **13**; боль **8**; оружие **5**; беда, зло, плохо, победа **4**; горе, разруха, убийства, убийство, ужас **3**; ??, вторая мировая, жертвы, жестокость, конец, кровавая, мировая, начало, огонь, солдат, танк, холодная **2**;

**ЕВРАС ВОЙНА:** смерть 83; мир 62; миров 38; и мир 33; кровь 21; ужас 13; плохо 12; оружие 11; боль, зло 10; страх 9; мировая 8; жестокая, разруха, убийство 6; горе, жестокость, огонь 5; беда, разрушение, холодная 4; **ВОВ**, идет, Отечественная, слезы, стрельба, танк, ядерная 3;

**СИБАС ВОЙНА:** смерть 77, мир 53, миров 37, мир 35, кровь 26, зло 15, страх 11, горе 10, боль, оружие, убийство 8, плохо 7, жестокая, ужас 6, мировая, Отечественная 5, гражданская, жестокость, разруха 4, Грузия, закончилась, окопы, разрушение, слезы 3.

**РАС ВОЙНА:** мир 92; миров 51; и мир 41; смерть **28**, Отечественная **18**, страшная **17**, ужас 14, мировая 13, жестокая 12, горе, народная 9, кровь, страх 7, атомная, гражданская, разрушительная 6, взрыв, дым, народов, священная, справедливая, страшно, ужасная 5.

И опять мы видим, что данные РАС стоят несколько особняком. Для респондентов двух следующих поколений главное в образе **войны** – это **смерть**, т.е. страх за себя.

### Список литературы

1. Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В., Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 784 с.
2. Крымский ассоциативный словарь. Рабочая электронная база данных.
3. Панарин А. С. Православная цивилизация/ Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации. 2014. – 1248 с.
4. Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А. Русский региональный ассоциативный словарь ЕВРАС. Т. I. От стимула к реакции. – М.: Московская международная академия, 2018. – 544 с.
5. Шапошникова И. В., Романенко А. А. Русский региональный ассоциативный словарь СИБАС. Т. I. От стимула к реакции. – М.: Московская международная академия, 2014. – 537 с.

# ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ

## *Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий*

УДК 811.112(05)

### СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЕ ЭТНОНИМЫ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

*Басыров Ш.Р.*, д-р филол. наук, проф.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*alex\_.54@mail.ru*

**Введение.** Настоящее исследование посвящено изучению стилистически маркированных этнонимов (от греч. *ἔθνος* ‘племя, народ’ и *ὄνομα* ‘имя, название’), номинирующих нации, народы, народности, племена, племенные союзы и/или их представителей.

Работа нацелена на сопоставление формальной и семантической структуры данных этнонимов.

**Актуальность** работы обусловлена тем, что в разработке теории значения слова, в том числе и этнонимов, недостаточно изученным остается вопрос о сущности коннотативных компонентов в их семантической структуре, их влияния на сферу функционирования данных языковых средств. Кроме того, слабо освещенной в лингвистике остается также проблема коннотативности единиц языка, детерминируемая спецификой этноментальной деятельности той или иной личности [1; 2]. Исследование коннотативных этнонимов приобретает особую значимость в связи с обострением этнорасовых и межконфессиональных отношений [5; 6; 8]. Необходимость изучения данной проблемы вызвано также тем, что знание стилистически маркированных этнонимов приобретает особую важность для переводчиков и специалистов, работающих в различных сферах общественной жизни и использующих в своей профессиональной деятельности немецкий, русский и английский языки, а также для других специалистов смежных дисциплин, в том числе для культурологии, политологии, истории, психологии и др. [4; 5].

**Материалом** для сопоставительного исследования послужил корпус стилистически маркированных этнонимов (далее – СМЭ) общим объемом около 300 единиц, полученный путем сплошной выборки из словарей различного типа (толковых, переводных, разговорных, арготических, жаргонных), а также из специальных работ, статей и Интернет-источников [3; 6; 7; 8; 9; 10].

**Семантические группы СМЭ.** Сопоставительный анализ семантики СМЭ позволил выявить следующие основные группы.

1. Высокую продуктивность в сопоставляемых языках обнаруживают СМЭ, в основу которых положен номинативно-мотивирующий признак (далее НМП), связанный с внешностью представителей той или иной этнической группы. В качестве данного НМП в сопоставляемых этнонимах выступают цвет кожи человека, разрез его глаз и т.п., ср.:

(1) нем. *Gelbfresse* ‘японец’, *gelbe Gefahr* ‘собирательное обозначение китайцев’, *Schlitzauge* ‘азиат, в частности японец и китаец’; англ. *banana* ‘азиат’, *chink* ‘китаец’; рус. *желток* / *косоглазый* ‘азиат’.

Добавим, что у СМЭ, называющих африканцев, в качестве НМП используется часто цвет кожи, который метафорически сравнивается с природными веществами, артефактами, птицами аналогичного цвета и окраса, ср.:

(2) нем. *Braunkohle* (букв. бурый уголь) ‘африканец’, *Schokoladenmenschen* (букв. шоколадные люди) ‘африканцы’; англ. *cocoa* (букв. какао) ‘темнокожий, африканец’, *crow* (букв. ворона) ‘темнокожий, африканец’; рус. *уголек* / *шоколадка* ‘африканец, темнокожий’.

2. Многочисленными в сопоставляемых языках являются СМЭ, входящие в т.н. «гастрономическую» группу. Данные этнонимы мотивируются наименованиями традиционных блюд, которые принимают в пищу представители той или иной этнической группы. Добавим, что в немецком языке в анализируемой группе преобладают композиты с базовым (определяемым) компонентом *-fresser*, в то время как их первый (детерминативный) компонент называет продукт питания, ср.:

(3) нем. *Froschfresser* (букв. пожиратель лягушек) ‘француз’, *Reisfresser* (букв. пожиратель риса) ‘азиат’, *Dönerfresser* / *Fladenfresser* / *Knoblauchfresser* (букв. пожиратель лавашей / шаурмы / сосисок с чесноком) ‘турок’; *Makkaronifresser* / *Salamibruder* (букв. пожиратель макарон / брат салями) ‘итальянец’.

Среди английских СМЭ анализируемой группы доминируют этнонимы, образованные по модели словосочетания либо по метонимической модели «продукт питания человека – наименование человека по данному продукту питания», ср.:

(4) англ. *Soap Dodger* (букв. мыльный хитрец) ‘француз’, *crouton* (букв. сухарь) ‘француз’, *rocky* (покки – сладкие палочки (традиционный японский десерт)) ‘японец’, *doener* (дёнёр – ближневосточное блюдо; готовая к употреблению шаурма) ‘турок’, *calzone* (кальцоне – закрытая пицца, похожая на пирог) ‘итальянец’.

Русские СМЭ с т.н. «гастрономическим» НМП также являются номинатами продуктов питания. Некоторые из них образованы аффиксальным способом при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов *-ок*, *-инк*, ср.:

(5) рус. *лягушонок* ‘француз’, *рисинка / щуренок* ‘азиат’.

3. В сопоставляемых языках выявлены СМЭ, построенные на ассоциативных связях с определенными историческими и культурными явлениями, фактами, личностями. Так, русский этноним (6) *енот* ‘японец’ созвучен с названием денежной единицы Японии – йена. С другой стороны, в русском и английском языках обнаружены метонимически переосмысленные этнонимы, связанные с наименованием денежной единицы, ср.:

(7) рус. *франк* ‘француз’; *сольди* ‘итальянец’ (происходит от итал. *soldi* ‘деньги’); англ. *ruble head* (букв. рублевая голова) ‘русский’.

В основу некоторых этнонимов положен НМП «национальная одежда / национальный головной убор», «цвет униформы», ср.:

(8) рус. *феска* (← тур. *fes* ‘головной убор в восточных странах’) ‘турок’, *халат* ‘азиат’; англ. *Brown Pants/Shirt* (букв. коричневые брюки/коричневая рубашка – цвет формы итальянцев во время Второй мировой войны) ‘итальянец’.

В сопоставляемых языках обнаружены также антропонимные этнонимы, мотивированные распространенными именами той или иной народности либо именами известных исторических и политических личностей, ср.:

(9) нем. *Ali / Hassan / Ibrahim* ‘турок’; рус. *Кимирсен* (← Ким Ир Сен – основатель северокорейского государства) ‘северный кореец’; англ. *Rasputin* (← Григорий Распутин – друг семьи российского императора Николая II) ‘русский’, *Mao* (← Мао Цзедун – китайский политик) ‘китаец’, аналогично: англ. *Mao* ‘китаец’, ср. также: *Memetis* ‘турок’ (греческое произношение исламского имени Мехмет).

В эмпирическом материале выявлены СМЭ, которые являются ассоциатами, сложившимися в сознании носителей того или иного языка под влиянием достижений культуры, искусства и науки определенных стран, ср.:

(10) нем. *Madame Butterfly* (← «Мадам Баттерфляй» – опера Дж. Пуччини о японской жрице развлечений) ‘азиатка’; англ. *tetris* (← тетрис ‘компьютерная игра, изобретенная в СССР’) ‘русский’, *godzilla snack* (букв. легкий завтрак для годзиллы) (← ассоциат с японскими фильмами о Годзилле – монстре, нападающем на японцев) ‘японец’.

**Выводы.** Сопоставительный анализ СМЭ позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Мотивирующей базой СМЭ в сопоставляемых языках выступают традиционные блюда и вкусовые предпочтения; флора и фауна данной страны; исторические личности определенной этнической группы; исторические события и процессы, культурные, научные и технические достижения того или иного народа; характерные особенности внешности; анималистические признаки (сравнения с животными); интеллектуальные, нравственные и моральные качества человека.

2. Исследованные СМЭ носят эмоционально-экспрессивную окраску и имеют обычно негативную коннотацию (от легкой иронии, насмешки, до явного оскорбления), что объясняется в целом неприятием представителями одной культуры чужого этноса (его внутренних, внешних свойств и качеств).

### Список литературы

1. Богомякова Е. В. Этнонимы современного немецкого языка: автореф. дис. ...канд. филол. наук / Е. В. Богомякова. – Санкт-Петербург, 2005. – 23 с.
2. Быков О. И. Этноконнотация как вид культурной коннотации (на материале номинативных единиц немецкого языка): автореф. дис. ...д-ра филол. наук / О. И. Быков. – Воронеж, 2005. – 42 с.
3. Елистратов В. С. Словарь русского арго: Материалы 1980-1990 гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений / В. С. Елистратов – Москва: Русские словари, 2000. – 694 с.
4. Попова Т. Г. Экспрессивные этнонимы как семантический процесс обогащения речи и языка / Т. Г. Попова, И. Г. Аникеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика. – 2012. – № 2 (261). – С. 20-25.
5. Свинкина М. Ю. Актуализация инаковости в медиадискурсе России и Германии : дис. ...канд. филол. наук / М. Ю. Свинкина. – Волгоград, 2017. – 221 с.
6. Цебровская Т. А. Структурно-семантические и этнолингвистические характеристики дерогативно маркированных этнонимов современного английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. А. Цебровская. – Симферополь, 2016. – 23 с.
7. Hatebase [Электронный ресурс]. – URL: <https://hatebase.org/>
8. Markefka M. Etnische Schimpfnamen – kollektive Symbole alltäglichen Diskriminierung «Muttersprache». – 1999. – № 3. – S. 193-206.
9. The Racial Slur Database [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rsdh.org/>
10. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache // MundMische [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mundmische.de/>

УДК 811.22+ 811.45

## СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛИКСОВ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСЕТИНСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Бекоева И.Д<sup>1</sup>, Дзицойты Д.Ю.*

ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова»,  
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия  
*irina.beckoeva@yandex.ru, dianadzitstsoyty@mail.ru*

**Введение.** Щелкающие согласные, или кликсы (от англ. *click*, нем. *Inspiratorischer (gechauchter) Laut*, фр. *Claquante*, исп. *sonido inspirado*) иначе называются щелкающими, кликами или кликсами. При артикуляции подобного согласного одновременно образуются ротовая и гортанная смычки, при этом гортань опускается для снижения напора воздуха в

образованной в результате смычки полос, направляется внутри ротовой полости, размыкая гортанную смычку [1, с. 191; 512]. Щелкающие (недыхательные согласные) образуются в результате сосательного движения артикулирующих органов [8, с. 479]. Термин *clicks*, используется в классификации согласных звуков на основе способа их артикуляции: это сокращенный способ обозначения ряда звуков, издаваемых с помощью механизма велярного воздушного потока [9, с. 79].

Кликсы, прищелки (*clic, click, Schnalzlaut, Sauglaut, fonema avulsivo*) относятся к типу инспираторных согласных, свойственных некоторым, в частности южноафриканским (бушменским и готтентотским), языкам [2, с. 133-134; 4]. Так, кликсы есть в койсанских языках Африки (по классификации Дж. Х. Гринберга) [10]. Различаются следующие виды артикуляций, при которых образуются кликсы: 1) двоякая смычка (смычка или затвор – вторая фаза артикуляции смычного согласного, при которой запирается речевой канал, предшествующий эксплозии) [2, с. 283]; 2) разрежение воздуха в полости, образуемой в результате опускания средней или задней части языка; 3) эксплозия воздуха внутрь; 4) ослабление смычки [2, с. 133-134]. Эксплозия (взрыв) (англ. *explosion*, фр. *explosion*, нем. *Explosion*, исп. *Explosion*), характерное для смычных, в том числе и щелчковых, – мгновенное размыкание полной преграды, образуемой смыканием активного и пассивного органов речи, которое происходит под напором воздушной струи [1, с. 71].

**Цель** данного исследования состоит в выявлении семантических и функциональных особенностей кликсов, реализуемых в осетинской разговорной речи.

**Предмет** исследования – кликсы, их лексико-семантические, артикуляционные и функциональные особенности.

**Актуальность** данного исследования обусловлена неизученностью реализации кликсов в осетинской разговорной речи, необходимостью предварительного описания их артикуляционных характеристик, выявления семантики щелчковых и их последующей классификации. Данное исследование – первый опыт изучения кликсов в осетинском языке. Материалом для исследования послужили записи устной речи носителей языка. В ходе исследования применялись комбинированные методы: 1) наблюдение с целью фиксирования произвольного речевого потока носителей языка; 2) репрезентативная выборка; 3) лингвистический анализ; 4) опрос информантов.

**Основная часть. Семантические и функциональные характеристики кликсов, реализуемых в осетинской разговорной речи**

Классификация кликсов ряда языков включает несколько их разновидностей: 1) зубно-заднеязычные; 2) альвеолярно-заднеязычные; 3) боковых-заднеязычные; 4) губно-губные заднеязычные [8, с. 230-231].

Д. Кристал различает билабиальные, дентальные, альвеолярные и латеральные кликсы, называя звуки, сопровождающие кликсы, аккомпа-

нементом (bilabial [ê], dental [[]], alveolar and lateral) [9, с. 179]. Кликсы могут сопровождаться дополнительными артикуляциями (аккомпанементом по Кристалу) аспирацией, глотталилизацией, озвончением, аффрикатизацией или назализацией. По классификации Международного фонетического алфавита (далее МФА) выделяются следующие типы кликсов с присвоенным им графическим изображением (см. таблицу) [3; 6]:

Таблица

Классификация кликсов

№	Тип кликса	Характер смычки	Графическое изображение кликса МФА (IPA)	Графическое изображение кликса (рус)
1.	Билабиальный	губно-губная	⊙	<i>пъ</i>
2.	Дентальный	ламинальная денто-альвеолярная		<i>цъ</i>
3.	Альвеолярный	апикальная постдентальная	!	<i>къ</i>
4.	Латеральный	апикальная постдентальная		<i>лъ</i>
5.	Палатальный	ламинальная дентально-палатальная	‡	<i>чъ</i>

Кликс, являясь цельной языковой единицей, имеет в ряде языков, в том числе койсанских, статус фонемы [4; 8, с. 479; 9, с. 79]. В английском языке щелкающие звуки имеют междометное значение, их можно услышать в звуке неодобрения «tut tut», в некоторых типах поцелуев и в звуке, используемом для обозначения признательности или одобрения, например, для понукания лошадей [9, с. 79]. В русском языке в качестве образца кликсов иногда приводятся примеры звук поцелуя (билабиальный кликс) или чмоканье, используемое для приманивания животных и т.д. Переднеязычный глухой звук, артикулируемый на альвеолах кончиком языка, имеет междометное свойство, отражающее легкую досаду, частично в детском языке и у взрослых, разговаривающих с маленькими детьми. Иногда данный кликс выражает удовольствие, восхищение [7].

В ходе исследования были выявлены и записаны 23 реализации кликсов. Среди них: 1) билабиальные [⊙][пъ] – 6 (26,1 %); 2) дентальные [[]][цъ] – 9 (39,1 %); 3) альвеолярные [!][къ] – 4 (17,4 %); 4) апикально-палатальные [‡][чъ] – 1 (4,3 %); 5) латеральные – [||][лъ] 3 (13 %).

Дополнительно был проведен опрос 30 носителей осетинского языка, которым предлагалось объяснить семантическое наполнение выявленных кликсов.

**Заключение.** Выявленные в результате исследования кликсы составили пять групп (билабиальные, дентальные, альвеолярные, апикально-палатальные, латеральные). Анализ выявленных репрезентаций кликсов показал, что в осетинском языке щелчковые реализуются в разговорной речи и имеют преимущественно междометные функции, приобретая

различную семантику в зависимости от коммуникативной ситуации. Например, редуцированный дентальный клик *цъ* выражает в разных контекстах удивление, сожаление, сочувствие (*цъ-цъ-цъ*). Этот же одиночный клик, сопровождаемый придыханием, выражает раздражение или досаду. Билабиальный клик *лъ* выражает звук поцелуя или используется для приманивания домашних животных. В общении с маленькими детьми редуцированный альвеолярный *къ* имеет звукоподражательную природу и передает цокание лошадиных копыт, а латеральный *лъ* выражает просьбу дать воду. Палатальный клик *чъ* имеет значение отрицания.

### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с. – Текст: непосредственный.
2. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – Москва: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 439 с. – Текст: непосредственный.
3. Нелюбова Н. Ю. МФА и альтернативные системы фонетического алфавита / Н. Ю. Нелюбова, Ю. П. Гусева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mfa-i-alternativnye-sistemy-foneticheskogo-alfavita> (дата обращения 20.09.2022).
4. Старостин Г. С. Некоторые аспекты исторического развития кликов в койсанских языках / Г. С. Старостин // Аспекты компаративистики. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2005. – С. 281-299. – Текст: непосредственный.
5. Щелкающие звуки в языке бушменов. – URL: <https://dzen.ru/media/id/5d09c8f71faf4000b0d9b58a/scelkaiuscie-zvuki-v-iazyke-bushmanov-6050c0986c861f010799765f> (дата обращения 20.09.2022).
6. Щелкающие звуки и передача их на письме. – URL: <http://www.lingvarium.org/scripts/clicks-ru.shtml> (дата обращения 20.09.2022).
7. Щелкающие звуки. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. – URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Щелкающие\\_звуки](https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Щелкающие_звуки) (дата обращения 19.09.2022)
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – Москва: Большая научная энциклопедия, 2000 – 688 с. – Текст : непосредственный.
9. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th Edition. 2008. – 529 p.
10. Greenberg Joseph H. Studies in African Linguistic Classification: VI. The Click Languages. – URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/soutjanth.6.3.3628459> (дата обращения 18.09.22)

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРИНИДАДО-ТОБАГСКОГО И ЯМАЙСКОГО КРЕОЛЕЙ

*Дроздов В.А.*, д-р филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*v.drozdov@donnu.ru*

**Введение.** *Объектом* данного исследования является лексика тринидадо-тобагского и ямайского карибских креолей на англоязычной основе (далее ККАО) конца XX – первой четверти XXI века. *Предметом* исследования являются семантические пути развития лексических заимствований в ККАО.

**Цель** исследования – выявить общие и специфические черты ККАО, опираясь на лексические заимствования из европейских языков. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) выявить семантические и лексические особенности исследуемых креолей ККАО; 2) описать семантические пути развития лексических заимствований-инноваций, архаизмов и историзмов в ККАО; 3) установить изоморфные лексико-семантические признаки ККАО; 4) выявить алломорфные лексико-семантические признаки в рассматриваемых ККАО.

В качестве *материала* исследования были отобраны лексические карибизмы из различных словарей карибских креолей на англоязычной основе. Общий объем выборки составил: 535 примеров в ямайском креоле и 415 примеров в тринидадо-тобагском креоле. Проблемы инноваций и архаизмов рассматриваются в публикациях Е. Н. Абрамичева [1], А. А. Ждановой [3], Н. В. Кожановой [2].

**Основная часть.** Для заимствований из французско-креольского языка характерно смещение морфологического шва под влиянием явления связывания во французском языке, когда «осколок» французских артиклей множественного числа *des, les*, фонетически отражённый как [z], выступает в качестве инициали одноморфемных слов тринидадо-тобагского креоля. Например: Фр. *Des amies* ‘подруги’ → ФрКр *de zami* ‘две подруги’ → ухудшение значения → ТрТКр *zami* ‘лесбиянка’.

В ямайском креоле лексема *shay-shay* происходит от ФрКр *shay-shay*. Фр. *chasse* ‘па (в балете)’ было заимствовано в американский вариант английского языка. При этом ПВ американского заимствования-историзма подвергся деформации, которая проявилась в перестановке слогов французского слова. План содержания лексемы *sashay* в американском варианте английского языка (далее АМА) подвергся специализации значения. Французско-креольский историзм построен на редупликации – типичной словообразовательной креольской модели. Значение АМА *sashay* ‘ряд коротких быстрых па вправо или влево’ [DA, с. 675] способствовало

специализации значения, сопровождаемого увеличением числа дифференциальных признаков. В ямайском креоле историзм *shay-shay* [DJE, с.404] обозначает ‘живой, энергичный танец, исполняемый в различных вариантах’.

Семантическое развитие производного ямайского значения от исходного французско-креольского ЛСВ происходит путём специализации значения и может быть представлено в виде следующей записи: фр. *chasse* ‘па (в балете)’ → АМА *sashay* ‘ряд коротких быстрых па танцоров вправо, или влево’ → ФрКр *shay-shay* → специализация значения → ЯмКр *shay-shay* ‘живой энергичный танец, исполняемый в различных вариантах’.

Испанские заимствования. ЛСГ «Наименования животных». В тринидадо-тобагском креоле *zambo* – ‘разновидность бойцового петуха с красными перьями’. Данное наименование происходит из испанского языка Латинской Америки: (<*zambo, sambo* ‘mixed race African and Amerindian person’ ‘человек-помесь африканской и индейской рас’). Например: 1994. *He pointed out the different colours and told me their names. Hens and cocks were grouped according to their colouring: giro (yellow and black), zambo (reds)*. [DTRTCr, с. 986]. ‘Он указывал на различные цвета (домашних птиц) и говорил их названия. Куры и петухи были поделены на группы в зависимости от окраса: *giro* (желто-черные), *zambo* (красные)’.

Семантическое развитие производного тринидадо-тобагского значения от исходного значения слова из испанского языка Латинской Америки происходит путём метафоры и может быть представлено в виде следующей метафорической модели: испанский язык Латинской Америки *zambo, sambo* ‘человек-помесь африканской и индейской рас’ → метафора → ТрТКр *zambo* ‘разновидность бойцового петуха с красными перьями’.

В основе скрытого сравнения – метисация человека и метизация животного. В основе моделей – метафорическая формула «человек → животное».

В ямайском креоле лексическая единица *Spanish machete, Spanish bill* [DJE, с.419] ‘мачете’ и его аллонимы, кальки, переведенные с испанского языка: *badger bill, baju bill, badoo bill, back-and-belly bill* [DJE, с.19] имеют по два метафорически связанных значения: ЛСВ-1 ‘мачете, заточенное с обеих сторон’; ЛСВ-2 ‘что-либо острое, режущее с двух сторон; отсюда метафорически переосмысленное значение ‘лицемер, притворщик’. Например: 1943. *Vajobil, a worthless person* [DJE, с.19]. ‘Лицемер – никчёмный человек’. 1955. *Vajabill, deceitful person* [DJE, с.19]. ‘Лицемер – обманщик’.

Семантическое развитие лексического историзма в ямайском креоле от исходного испанского значения может быть представлено в виде следующей метафорической модели: исп. *Spanish machete* ‘мачете, заостренное с обеих сторон’ → метафора → ЯмКр *Spanish machete, badger bill, baju bill, badoo bill* ‘лицемер, притворщик’.

**Заключение.** 1. В работе исследованы лексико-семантические особенности тринидадо-тобагского и ямайского карибских креолей на англоязычной основе. В каждом креоле исследовались заимствования – архаизмы, историзмы и инновации.

2. В работе были выявлены системные пути развития заимствований-инноваций, историзмов и архаизмов. Для заимствований-инноваций и заимствований-историзмов характерны различные способы семантической деривации такие, как метафора, метонимия, синекдоха. Для заимствований-архаизмов ККАО характерно то, что они не проявляют признаков семантического развития.

3. Для двух креолей универсальной моделью метафорического переноса является перенос «испанское мачете → двуличный человек». Это сфера изоморфных признаков.

4. Уникальными представляются модели пейоризации значения, метафорического и метонимического переносов: в тринидадо-тобагском креоле лексические единицы-метафоры с «осколком» плюралиса *z* [z] в начальной позиции. Показатель множественного числа французского языка в них воспринимается как единственное число с развившимся новым лексическим значением. Эти модели представляют собой зону алломорфных признаков.

#### **Список литературы**

1. Абрамичева Е. Н. Архаизмы как средство исторической стилизации в переводе / Е. Н. Абрамичева // Открытое знание. – 2019. – №02 (58). – 75...2020. – scipress.ru
2. Жданова А. А. Роль архаизмов и неологизмов во французском языке / А.А. Жданова // Молодой исследователь: от идеи к проекту: Материалы IV студенческой научно-практической конференции / А. А. Жданова. – Йошкар-Ола: Изд-во Марийского государственного университета. – С.456-457.
3. Кожанова Н. В. Архаизмы и неологизмы в сфере наименования лиц по профессии (на материале немецкого языка) / Н. В. Кожанова // Филология и человек. 2020. – URL: <http://journal.asu.ru/pm/article/view/7600> (дата обращения: 20.09.2022).
4. DAHP: Mathews, M. A Dictionary of Americanisms on historical principles / M. Mathews. – The University of Chicago press. – Chicago, Third impression 1956. – 1946 p.
5. DJE : Cassidy, F. G. Dictionary of Jamaican English / eds: F. G. Cassidy and R. B. Le Page. – Cambridge At the University Press, 1967. – 489 p. – Bibliography xviii – xxx.
6. DTRTCr: Winer, L. Dictionary of the English / Creole of Trinidad and Tobago on historical principles. Ed. by Lise Winer. – McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston. London. Ithaca, 2009. – 1041 c.

## КАУЗАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ УДАЛЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

*Исаева А.Э.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
a.isaeva@donnu.ru

1. **Вводные замечания.** Данная работа посвящена сопоставительному анализу каузативных глаголов удаления в немецком и русском языках.

Каузативные глаголы удаления (далее КГУ) – это переходные глаголы со значением удаления субъектом (С) объекта (О) из исходной точки (ИТ) в конечную точку (КТ) [2, с. 16], однако не все КГУ содержат сему ИТ или КТ, как показано в примере (2). Базовая формула толкования (ФТ) для таких глаголов: «С каузирует О не быть в ИТ» [1, с. 195], например: нем. *verlegen* <(jemanden, etwas) von einem bisher innegehabten Ort an einen anderen Ort legen ‘переместить (кого-, что-л.) из ранее занимаемого места в другое место’>, рус. *волочить* <перемещать что-л. (реже кого-л.) тяжелое, громоздкое при совместном движении по какой-л. поверхности с одного места на другое>, ср.:

(1) *Onkel August (С) begann mit der ersten Etage (ИТ), siegte auch in der zweiten und verlegte dann seine Eroberungen (О) in die anderen Häuser (КТ)[...]* ‘Дядя Аугуст начал с первого этажа, одержал победу и на втором, а затем перенес свои завоевания в другие дома [...]’;

(2) *Братьям (С) вновь пришлось волочить за руки обмякшее тело (О) до самого чума (КТ).*

**Объект** исследования – КГУ, **предмет** – сопоставительный семантический анализ КГУ. **Материалом** исследования послужила сплошная выборка КГУ (в немецком – 184 единиц, в русском – 169 единиц) из лексикографических источников: «Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 1-6.» [4], «Словарь русского языка» [3].

2. **Основные положения.** В работе установлены 4 семантические группы (см.табл.).

Таблица

Семантические группы КГУ

№ п/п	Семантическая группа КГУ	Кол-во языковых единиц и пример			
		Немецкий язык		Русский язык	
1.	Без дополнительных семантических признаков	74	entsenden	61	передвинуть
2.	С помощью инструмента	60	trennen	70	отколоть
3.	С применением силы, насилия	40	fortschleppen	38	прогнать
4.	Удаление скрытно/тайно	10	schleusen	-	
	<b>Всего</b>	<b>184</b>		<b>169</b>	

Исходя из данных таблицы, в обоих языках выявлены каузативные глаголы удаления, однако в русском языке отсутствуют КГУ каузации удаления скрытно/тайно.

2.1. Наиболее многочисленной семантической группой в обоих языках является группа с ФТ «КГУ без дополнительных семантических признаков». Значение этих глаголов не содержит никаких дополнительных сем и соответствует общей ФТ, однако, исключением служит семантический признак характера ИТ или КТ, ср.:

(3) *Er (C) kündigte an, eine hochrangige Delegation (O) in den Iran (KT) zu entsenden.* ‘Он объявил, что направит в Иран делегацию высокого уровня.’;

(4) *Но только она (C) передвинула стул (O) поближе к теплу (KT), как огонь превратился в клубы шипящего пара.*

Так, оба примера в двух языках демонстрируют одинаковую актантную структуру с отсутствием ИТ и чётко выраженной КТ: С-О-ИТ $\emptyset$ -КТ.

2.2. Следующая по численности выявлена группа КГУ каузации с применением инструмента. Примечательно, что в обоих языках инструментом выступают руки – квазиинструмент субъекта, транспортное средство, режущие предметы. ФТ для данной группы служит «С, используя Инстр, каузирует О изменить ИТ», ср.:

(5) *Er wurde öffentlich hingerichtet, mit einer Holzsäge (Инстр) trennten sie ihm den Kopf (O) vom Rumpf (ИТ).* ‘Его публично казнили, пилой по дереву отсекли ему голову от туловища’;

(6) *И наконец, взяв молоток (Инстр) и долото (Инстр), он (C) попытался отколоть от камня (ИТ) хотя бы крошку (O), ...*

В отличие от примеров (3) и (4), в примерах (5) и (6) установлены различия в актантных структурах. Так, пример (5) не содержит С и КТ: С $\emptyset$ -О-Инстр-ИТ-КТ $\emptyset$ , инструментом выступает пила по дереву. В примере (6) отсутствует только КТ: С-О-Инстр-ИТ-КТ $\emptyset$ .

2.3. В отличие от глаголов каузации с применением инструмента, центральной семой следующей группы КГУ является сема «силы, насилия», что выражает не только применение физических усилий, но и социальную значимость действия и описана ФТ «С каузирует О не быть в ИТ, применяя силу, насилие».

(7) *Da (ИТ) treffen bereits Kampftruppen der Rebellen ein, und im Durcheinander wird Gale (O) von Friedenswächtern (C) fortgeschleppt.* ‘Туда уже прибывают боевые отряды повстанцев, и в беспорядке миротворцы утаскивают Гейла.’;

(8) – *Да ты (C) же уже прогнал немцев (O) с русской земли (ИТ)?*

Исходя из примеров, можно утверждать, что оба языка имеют одинаковый набор структурных актантов с отсутствием КТ: С-О-ИТ-КТ $\emptyset$ .

2.4. КГУ с каузацией удаления скрытно/тайно выявлена только в немецком языке, см. пример:

(9) *Bei der Vernehmung gab der Tankwart (C) zu, insgesamt schon über 100 Personen (O) illegal [über die Landesgrenze] geschleust zu haben.* ‘На

допросе работник заправочной станции признался, что незаконно перевез более 100 человек [через государственную границу].’

В примере (9) выражена неполная актантная структура, отсутствует ИТ и КТ, но указана промежуточная точка: С-О-ИТ $\emptyset$ -КТ $\emptyset$ .

В русском языке не отмечены глаголы с семой «скрытно/тайно», для выражения данного способа удаления используются дополнительные семы, выступающие наречиями или словосочетаниями.

**3. Выводы.** Подводя итог проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

3.1. Каузативные глаголы удаления образуют в немецком и русском языках три общие семантические группы: 1) КГУ без дополнительных семантических признаков, 2) КГУ каузации с помощью инструмента, 3) КГУ каузации с применением силы, насилия; четвертая группа «КГУ со значением каузации удаления О из ИТ скрытно/тайно» была выявлена только в выборке немецких глаголов.

3.2. Общие семантические группы имеют незначительные количественные различия (см.табл.). Наиболее многочисленными группами оказались «КГУ без дополнительных признаков» в немецком языке и «КГУ каузации с применением инструмента» – в русском языке.

#### **Список литературы**

1. Калиущенко В. Д. От лингвистической типологии к исторической лингвистике: Избранные труды / В. Д. Калиущенко. – Донецк: ДонНУ, 2016. – 281 с. (Т. 12. Типологические, сопоставительные, диахронические исследования).
2. Недялков В. П. Типология каузативных конструкций (морфологический каузатив) / В. П. Недялков, Г. Г. Сильницкий; под ред. А. А. Холодовича. – Ленинград: Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1969. – С. 5-32.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1988. – 752 с.
4. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 1-6. Unter Leitung von Günter Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich : Bibliographisches Institut, 1976-1981. – 2992 S.

УДК 811.112.2

### **ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ОТЫМЕННЫЕ ГЛАГОЛЫ В СРЕДНЕ-И НОВОВЕРХНЕНЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Калиущенко В.Д.*, д-р филол. наук, проф.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*v.kaliushenko@donnu.ru*

**Введение.** Отыменные глаголы исследовались в многочисленных работах германистов как в синхронном, так и в диахроническом аспектах [2, 3, 4]. В данной работе рассматриваются инструментальные отыменные

глаголы (ИОГ), то есть глаголы мотивированные именами-названиями инструментов или квазиинструментов, то есть, предметов, веществ, частей тела, с помощью которых совершается действие, обозначаемое ИОГ. *Материалом* исследования послужили корпуса отыменных глаголов средневерхненемецкого (свн.) и нововерхненемецкого (нвн.), или современного немецкого языка [2], например: нвн. *Sieb* 'сито' → *sieben* 'просеивать сквозь сито', *Pflug* 'плуг' → *pflügen* 'пахать', ср. аналогичные ИОГ в свн.: *siben*, *pflüegen*.

Корпус ИОГ в нвн., составленный на основе словарей, включает 302 единицы [2, с. 183-191], из них около третьей части глаголов относятся к сфере терминологии, например: *Diphthong* лингв. 'дифтонг, звук, состоящий из двух гласных' → *diphthongieren* лингв. 'превращать(ся) в дифтонг (о монофтонге)', *Äther* хим. 'эфир' → *ätherisieren* мед. 'обрабатывать эфиром'. В выборке свн. ИОГ не отмечены терминологические глаголы.

**Основная часть.** Семантика ИОГ может быть описана на семантическом языке [1] с помощью общей формулы толкования. « $S_1$  совершает действие (над  $S_2$ ) с помощью  $S_M$ », где  $S_1$  – субъект,  $S_2$  – объект,  $S_M$  – мотивирующее имя глагола. Вместе с тем в корпусе ИОГ могут быть выделены следующие лексико-семантические ряды:

1) «скреплять, соединять с помощью  $S_M$ »: *Zwecke* 'кнопка' → *zwecken* 'приколоть кнопкой', *Draht* 'провод, проволока' → *drahten* 'связать проволокой', свн. *lîm* 'клей' → *lîmen* 'клеить, склеивать', *rigel* 'засов' → *rigelen* 'запирать (на засов)';

2) «перевозить, транспортировать с помощью  $S_M$ »: нвн. *Fuhrwerk* 'телега, повозка' → *fuhrwerken* ю.-нем. австр. 'ехать на телеге', *Rad* (сокращённое от *Fahrrad*) 'велосипед' → *radeln* 'ездить на велосипеде', свн. *karrech* 'повозка' → *karrechen* 'ехать на повозке', *stülze* 'ходули' → *stülzen* 'ходить на ходулях';

3) «обрабатывать что-л. газом, жидкостью  $S_M$ »: *Dampf* 'пар' → *dämpfen* 'готовить на пару', *Schampun* 'шампунь' → *schampunieren* 'намылить шампунем', свн. *rauch* 'дым' → *rauchen* 'окуривать', *viur* 'огонь' → *viuren* 'очищать огнём';

4) «совершать действие с помощью части тела  $S_M$ »: нвн. *Arm* 'рука' → *umarmen* 'обнимать', *Auge* 'глаз' → *beäugeln* шутл. разг. 'рассматривать с интересом, любопытством', свн. *mund* 'рот' → *munden* 'сообщать устно', *vuoz* 'нога' → *vuozen* 'опираться (на ноги)', *dum* 'большой палец' → *dumen* 'давить большим пальцем';

5) «играть во что-либо»: нвн. *Ball* 'мяч' → *ballen* диал. 'играть с мячом, бросать мяч', *Trumpf* 'козырь' → *trumpfen* 'ходить козырем', свн. *karte* 'игральная карта' → *karten* 'играть в карты', *würfel* 'игральная кость' → *würfeln* 'бросать кости, бросать жребий'.

**Выводы.** Сопоставление лексического состава ИОГ в свн. и нвн. позволяет сделать следующие обобщения:

1) количество ИОГ в нвн. значительно увеличилось по сравнению с свн., прежде всего за счёт терминологических глаголов;

2) характерно, что многие ИОГ в свн. и нвн., мотивированные одним и тем же именем существительным, различаются по значению, ср. ИОГ, мотивированные соматизмами, то есть наименованиями частей тела, ср. свн. *zan(t)* 'зуб' → *zanen* 'жевать', нвн. *Zahn* → *zahnen* 'резаться (о зубах ребёнка)', свн. *hant* 'рука' → *handeln* 'хватать, делать руками', нвн. *handeln* 'действовать', свн. *mund* 'рот' → *munden* 'сообщать устно', нвн. *Mund* → *munden* 'нравиться на вкус (о пище)'.

### Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка : моногр. / Ю. Д. Апресян. – Москва, 1974. – 367 с. – EDN PWFJRV. – Текст: непосредственный.
2. Калиущенко В. Д. Немецкие отыменные глаголы: синхрония, диахрония, типология : моногр. / В. Д. Калиущенко. – Донецк: ДонНУ, 2019. – 250 с. – ISSN 2519-8912. – Текст: непосредственный.
3. Prell H-P. Die Verbalableitung im Frühneuhochdeutschen / H-P. Prell, M. Scheben-Schmidt. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 1996. – 424 S. – (Studia linguistica Germanica; 41).
4. Wellmann H. Verbbildung durch Suffixe / Hans Wellmann // Kühnhold I., Wellmann H. Das Verb / Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache; eine Bestandsaufnahme des Instituts für Deutsche Sprache, Forschungsstelle Innsbruck. Erster Hauptteil. – Düsseldorf : Schwann, 1973. – S. 17-140. – (Sprache der Gegenwart, XXIX).

УДК 81'276.6

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF TECHNICAL TERMS IN RUSSIAN AND ENGLISH

*Kamalieva R.R.<sup>1</sup>, Chumarina G.R.<sup>1</sup>*, associate professor

<sup>1</sup>Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev, Kazan, Russia  
*Camaliewa030323@gmail.com*

This article raises the problem of the use of technical terms in the Russian and English languages, which appeared in connection with the development of technical sciences.

The scientific world and its concepts are one big whole. It does not imply division into countries, nationalities and languages, but the scientific terms in translation sound different.

Translation of a scientific and technical text is a difficult task, not every linguist and especially online translator is able to translate the information correctly, because you need not only know the language, but also understand the issues in question. The difficulty is a huge number of factors in each language has its own definition of this or that concept. The main factors:

- The active development of science, which leads to a rapid increase in the number of new terms. They are not found in dictionaries and therefore form slang which is understood only by specialists.

- Abbreviations and acronyms in languages are formed according to their own laws, and may not exist in one of the languages at all.

- The frequency of use of a term, the more widely it is used, the more precisely it is translated.

- The existence of a concept in a language, it may be that one of the languages does not have a certain term.

So we can start with the fact that there are international SI designations. Since it is necessary to make the use of basic units and terms understandable to everyone and everywhere, universal units were created.

The basic units are: kilogram, meter, second, ampere, kelvin, mole and candela. Within the SI, these units are considered to have independent dimensions, that is, none of the basic units can be derived from the others. All this has become universal and understandable because it is very often used by everyone.

But if we dig deeper, we see examples of translations understood only by a narrow circle of people, for example, in texts on mechanics and engineering we can find the expression "no play is admitted", which literally translates into Russian as "нельзя играть", although it actually means "люфт недопустим".

The same problem occurs when one word has many meanings in different languages, for example, the term bearing is translated into Russian as "подшипник", "опора", "опорная поверхность", "вкладыш", i.e. it is necessary to follow the context of the translation even more complicated are acronyms and abbreviations.

Abbreviations, i.e. letter abbreviations of word combinations:

- e.m.f. (electromotive force);
- AA (antenna array);
- RWM (read-write memory);
- kVA (kilovolt-ampere).

Acronyms are abbreviations that, unlike acronyms

- radar (Radio Detection and Ranging)
- laser (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation);
- maser (Microwave Amplification by Stimulated Emission of Radiation)

To understand such information, we have to use different translation methods which make the process much more difficult.

To conclude, we can say that in today's world, terms are used very frequently. People often have trouble understanding them in translation. Because in Russian the term has a rather clear concept, while in English it has a multifaceted meaning. Because of this fact, we can conclude that the more frequently a term is used, the less distorted it is translated, and the narrower its scope, the more you need to understand the context and the harder it is to translate.

## References

1. Карелова Д. Г. Специфика перевода терминов в профессионально-ориентированных текстах строительной тематики: учеб. пособие / Д. Г. Карелова. – Москва: МАДИ, 2019. – 68 с.
2. Юсупова Ш. Б. Некоторые сложности перевода английских технических терминов / Ш. Б. Юсупова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 808-811. – URL: <https://moluch.ru/archive/84/15431/> (дата обращения: 25.09.2022).
3. Словарь-минимум для чтения научной литературы на английском языке. – Москва: Наука, 1979. – 138 с.

УДК 81.371:811.111:112.2:161.1

## КАУЗАТОР В СИТУАЦИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Липанова П.К.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*p.lipanova@donnu.ru*

**1. Вводные замечания.** В данной работе рассматриваются типы Каузатора в предложениях с глаголами, выражающими каузирование эмоционального состояния радости (далее ГКР) в немецком и русском языках. Каузатор – причина смены эмоционального состояния Экспериенцера, т.е. человека или группы лиц, испытывающих смену эмоционального состояния [4, с. 30]. Каузатор и Экспериенцер являются ключевыми семантическими ролями в каузативной макроситуации, состоящей из двух микроситуаций: антецедента (каузирующей микроситуации) и консеквента (каузируемой микроситуации) [3, с. 6].

**Целью** данного исследования является определение типов Каузатора в предложениях с ГКР в немецком и русском языках и сопоставительный анализ их продуктивности.

**Материалом** исследования послужили предложения с ГКР, отобранные из национальных корпусов языков: 150 предложений на немецком языке и 150 предложений на русском языке.

**2. Основные положения.** Проведенный анализ позволил выделить следующие типы Каузаторов, встречающихся в предложениях с ГКР: Агенса – одушевленный Каузатор, совершающий осознанное действие [6, с. 13], Ситуация – действия или обстоятельства, приводящие к смене эмоционального состояния [4, с. 83], Событие – явление природы, наблюдение за которым вызывает эмоциональный отклик [1, с. 94], Атрибут – черта характера или состояние Агенса, Реалия – предмет или явление действительности, не совершающие осознанных действий, Информация – новости или подтекст в словах Агенса [4, с. 83].

2.1. В обоих исследуемых языках наиболее продуктивным является тип Каузатора Ситуация – 89 примеров в немецком языке (55 %) и 67 в русском (45 %), например:

(1) нем. *Um die Menschen, speziell die Kinder, während des zweiten Lockdowns aufzuheitern, verkleidet sich eine Frau aus Glarus Nord als Einhorn* [BRK] ‘Чтобы поднять настроение людям, особенно детям, во время второго локдауна женщина из Glarus Nord наряжается единорогом’;

(2) рус. *Якоб проявил характер, и это обрадовало деда* [НКРЯ].

В примере (1) Ситуация, когда женщина наряжается единорогом, является причиной радости у Экспериенцера *die Kinder* ‘детей’. В примере (2) герой повествования Якоб проявил характер, и эта Ситуация вызывает у Экспериенцера *деда* радость.

2.2. Вторым по продуктивности типом Каузатора является Реалия – 29 примеров в немецком языке (19%) и 37 в русском (25%), например:

(3) нем. *Er wird weiter an den Details arbeiten, die Fahrerinnen aufmuntern, antreiben* [DRK] ‘Он продолжит работу над деталями, которые поднимают настроение гонщикам’;

(4) рус. *Его больше веселил запах жареного копченого мяса* [НКРЯ].

В примере (3) радость у Экспериенцера *die Fahrerinnen* ‘гонщиков’ вызывают сами детали – улучшения или украшения автомобилей. В примере (4) *запах жареного цыпленка*, который просто присутствует в воздухе, ненамеренно каузирует радостные эмоции у Экспериенцера *он*.

2.3. В тип Каузатора Агенс (по 18 примеров в обоих языках (12%)) в данном исследовании вошли предложения, в которых действие Агенса не выражено эксплицитно, например:

(5) нем. *Möge Armin Thalheim die Templiner bald wieder ergötzen* [DRK] ‘Пусть Армин Тальхейм скоро снова порадует тамплиеров’;

(6) рус. *Предполагалось, что М. Твен будет веселить гостей* [НКРЯ].

В обоих приведенных примерах типом Каузатора является Агенс: в примере (5) это *Armin Thalheim*, а в примере (6) – *М. Твен*. В данных предложениях Агенс намеренно каузирует эмоциональное состояние Экспериенцера, но само действие не выражено в рамках узкого контекста.

2.4. Четвертым по продуктивности типом Каузатора является Информация – 12 примеров в немецком языке (8%) и 16 в русском (10%), например:

(7) нем. *„Der Kleine kennt den Nikolaus eben noch nicht“, will sie mich aufheitern* <...> [DRK] ‘«Малышка просто еще не знает Деда Мороза», – хочет она меня подбодрить <...>’;

(8) рус. *Такая новость порадовала американских инвесторов* [НКРЯ].

В примере (7) Агенс *sie* сообщает Экспериенцеру *mich* Информацию, которая должна улучшить его эмоциональное состояние. В примере (8)

Каузатор Информация выражен прямо – (*такая*) *новость* радует Экспериенцера *инвесторов*.

2.5. Тип Каузатора Атрибут является одним из наименее продуктивных типов в исследуемых языках – 8 примеров в немецком языке и 9 в русском (6%), например:

(9) нем. *Seine entwaffnende Ehrlichkeit entzückt altgediente Diplomaten* <...> [DRK] ‘Его обезоруживающая честность одинаково восхищает старых дипломатов <...>’;

(10) рус. *Достоинства жены восхищали его* [НКРЯ].

В примере (9) черта характера Агенса каузирует восхищение у Экспериенцера *Diplomaten* ‘дипломатов’. В примере (10) достоинства Агенса *жены* каузируют эмоциональное состояние восхищения у Экспериенцера, выраженного личным местоимением *его*.

2.6. Наименее продуктивным типом Каузатора в русском языке выступает Событие – 3 примера в русском языке (2%), например:

(11) рус. *Скоро, очень скоро она [весна] будет радовать нас зелёным нарядом* [НКРЯ].

В примере (11) смену эмоционального состояния Экспериенцера *нас* вызывает приход весны, что в предложении выражено при помощи личного местоимения *она*.

В немецком языке предложения с данным типом Каузатора выявлены не были.

**3. Выводы.** Подводя итог проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

3.1. В рамках данных параметров оба языка обнаруживают значительную близость. Различия отмечены на периферии классификации среди самых малопродуктивных типов Каузаторов.

3.2. Высокая продуктивность типов Ситуация и Реалия частично могут объясняться сложной природой процесса каузирования эмоций, который требует активных действий со стороны Агенса или физического воздействия на органы чувств Экспериенцера.

3.3 Низкая продуктивность типов Атрибут и Событие отчасти объясняется субъективностью восприятия состояния другого человека или природы Экспериенцером. Что-то конкретное с большей долей вероятности вызовет эмоциональную реакцию, чем нечто абстрактное, не имеющее четких рамок или границ.

### Список литературы

1. Калиущенко В. Д. От лингвистической типологии к исторической лингвистике: Монография / В.Д. Калиущенко / под ред. Л. Н. Ягуповой. – Донецк: ДонНУ, 2016. – 281 с. (Типологические, сопоставительные, диахронические исследования; Т. 12).
2. Национальный корпус русского языка [НКРЯ]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 26.08.2022).

3. Недялков В. П. Типология каузативных конструкций (морфологический каузатив) / В.П. Недялков, Г.Г. Сильницкий / под ред. А. А. Холодовича. – Ленинград: Изд-во «Наука», Ленинградское отделение, 1969. – 310 с.
4. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики / Е. В. Падучева. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 608 с. – ISBN 5-94457-161-6.
5. Das Deutsche Referenzkorpus [DRK]. – URL: <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora> (дата обращения: 07.08.2022).
6. Fillmore Ch. J. The case for case / E. Bach, H. Harms (eds) // Universals in Linguistic Theory. – N. Y., 1968. – Pp. 1-90.

УДК 316.744:32:070

## **ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКОВ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ**

*Макаренко Д.Е.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*d.potrakhova@gmail.com*

**1.** В данной работе рассматриваются заголовки политических статей и сообщений (далее ЗПСС) на материале он-лайн версий ведущих англо-, немецко- и русскоязычных СМИ, а именно те функции, которые они выполняют. Заголовки являются первым элементом всего комплекса статьи, с которым знакомится читатель, поэтому практически всегда выполняют целый ряд функций и могут обладать большим объемом информационного и прагматического потенциала [2].

Материалом исследования в немецком языке послужили онлайн-версии русско-, немецко- и англоязычных СМИ. Общее количество заголовков составило 600 единиц (по 200 заголовков в каждом языке).

**2.** Данное исследование основывается на следующем определении: заголовок – это коммуникативная единица, которая синтаксически оформлена, сжато воспроизводит содержание текста, отражает идею автора, даёт название тексту и выполняет роль разделителя различных речевых высказываний [5]. Интернет-пространство является актуальным полем для исследования данных языковых единиц.

**3.** В рамках исследования были выделены следующие функции заголовков: номинативная, графически-выделительная, информативная, прагматическая, прогностическая [4].

Номинативная функция реализуется уже на том этапе, когда автор даёт название своему публицистическому материалу. Иными словами, данная функция является обязательной, присуща всем структурным типам заголовков и определяется как «назначение слова или словосочетания служить названием (наименованием) предмета [1].

Графически-выделительная функция является неотъемлемой стилистической составляющей публицистических текстов, оперирует экстралингвистическими средствами и кардинально отличается от других функций, так как для её реализации не требуется применение языковых средств.

По мнению многих лингвистов, информативная функция является основной для заголовков. Данная функция обеспечивает передачу адресату главной информации о содержании текста [3]. Так, информативную функцию можно считать доминирующей. Под информативностью заголовка понимается степень полноты отражения в нём элементов смысловой структуры [6]. Примером реализации информативной функции является заголовок (1) *Seoul: Schusswechsel an Grenze zwischen Nord- und Südkorea*, 'Сеул: Перестрелка на границе между Северной и Южной Кореей', онлайн-версия газеты *Deutsche Tageszeitung*, 03.05.2020]. Данный заголовок передаёт смысл текста статьи в полном объеме, и читатель может получить ответ на основные вопросы «кто?», «что?», «где?» и «когда?».

Прагматическая функция текста статей СМИ представляет собой важную составляющую изучения ЗПСС. Основной задачей заголовков является формирование мнения и впечатлений у реципиента (удивить, озадачить, пробудить уверенность или сомнения в чем-то), обеспечив таким образом достижение начальной цели написания той или иной статьи. Прагматическая функция и её реализация являются важным составляющим в данном процессе. Примером реализации прагматической функции можно считать заголовок (2) *Seehofer mischt sich in Streit über Wahlrechtsreform ein* 'Зеехофер вмешивается в споры по поводу реформы выборов', онлайн-версия газеты *Deutsche Tageszeitung*, 03.05.2020. Применение возвратного глагола *sich einmischen* 'вмешиваться' привлекает внимание читателя и даёт негативную оценку действиям Хорста Зеехофера, будто он вмешивается не в своё дело.

При описании прогностической функции следует упомянуть механизм антиципации, под которой подразумевается предвосхищение или предугадывание тех или иных событий. Данная функция предполагает способность заголовка вызвать у читателя формирование определенной проекции текста статьи, заставить предугадывать написанное далее, «подогревая» интерес к написанному.

В качестве примера можно рассмотреть заголовок (6) *The great uncertainty* Большая неопределенность, онлайн-версия *The Week*, 12.05.2020. Читатель, знакомый с классикой, сразу же проведет параллель с названием известного романа Чарльза Диккенса «Большие надежды» (*The Great Expectations*).

Материал данного исследования позволяет провести анализ функций, которые реализуются в ЗПСС англо-, немецко- и русскоязычных СМИ, рассмотреть их в сопоставительном аспекте и определить наиболее и наименее частотные из них. Номинативная и графически-выделительная

функции не были исследованы, так как они актуальны абсолютно для всех ЗПСС и реализуются «по умолчанию».

В рамках данного исследования, помимо информационной и прагматической функций, отдельно были рассмотрены случаи применения информационно-прагматической и прагматически-прогностической функций, так как зачастую заголовки реализуют не только одну функцию, но объединяют в себе две.

**Выводы.** 1. Наиболее частотными функциями для всех языков являются информационная и информационно-прагматическая функции (более половины всех ЗПСС).

2. Доминирующей функцией ЗПСС русско- и немецкоязычных СМИ является информативная функция. Данным СМИ делают акцент на информативности заглавия статьи, прагматическая функция характеризуется меньшим количеством ЗПСС.

3. Немецкоязычные ЗПСС способны реализовать прагматическую функцию меньшим количеством языковых средств за счёт слов-композигов.

4. ЗПСС англоязычных СМИ отличаются частотной реализацией прагматической и информационно-прагматической функций, что говорит о наличии у авторов статей цели – повлиять на формирование нужного мнения у читателей.

5. Многие заголовки носят полифункциональный характер, что подразумевает сочетание нескольких функций в одном заголовке. Самым распространённым сочетанием функций является информативно-прагматическая, а в англоязычной прессе данная комбинация функций является наиболее распространённой.

### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва, 1969. – 608 с.
2. Баженова Е. Ю. Интернет-газета как новый вид СМИ / Е. Ю. Баженова // Вестник Амурского государственного университета. – Благовещенск: Издание АмГУ, 2013. – Вып. 62. – С. 161-165.
3. Мужев В. С. О функциях заголовков / В.С. Мужев // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца. – Москва, 1970. – Вып. 55. Вопросы романо-германской филологии. – С. 86-94.
4. Петрова Е. А. Соотношение структуры и функций заголовков в современных англоязычных газетах / Е. А. Петрова // Инновационная наука. – 2015. – №3. – С. 205-208.
5. Сыров, И. А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста / И. А. Сыров // «НДВШ. Филологические науки». – 2002. – № 3. – С. 59-68.
6. Vater H. Einführung in die Sprachwissenschaft / H.Vater. – Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 1994. – 336 S.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО 'МАЛЕНЬКИЙ' (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

*Махненко И.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР

*i.mahnenko@donnu.ru*

Прилагательное *маленький* относится к группе параметрических прилагательных, обозначающих в качестве пространственных измерений заданный параметр размера предметов: *маленький* = «меньше нормы X» [1]. Следует отметить, что норма носит субъективно-оценочный характер, включающий параметр и обстоятельства оценки [3]: город будет *маленьким* для одного говорящего и не будет таковым для другого, при этом размер и определение того, что представляет собой *маленький город*, будет существенно варьироваться в разных частях мира. Обозначая низкую степень признака и образуя оппозитивную антонимическую пару с прилагательным *большой*, прилагательное *маленький* является семантически более сложным, то есть маркированным [2]. Сложная семантическая структура, а также неоднородность лексической сочетаемости параметрического прилагательного *маленький* в исследуемых языках представляет особый интерес в сопоставительном аспекте.

В целом в трёх языках у прилагательного 'маленький' выявлено 19 значений. В трёх языках совпадают 9 значений, такие как: 1. *Небольшой, незначительный по величине, по размерам (противопол. большой)*; 2. *Строчный (о букве)*; 3. *Небольшой по количеству, немногочисленный*; 4. *Небольшой по сумме (о средствах, деньгах)*; 5. *Небольшой по силе, по степени проявления, по воздействию; незначительный*; 6. *Не имеющий существенного значения; маловажный*; 7. *Небольшой по возрасту; малолетний* 8. *Занимающий невысокое общественное или служебное положение*; 9. *Непродолжительный, короткий, краткий*. В английском и немецком языках совпадают два значения: 1. *Пристыженный, униженный, удрученный, подавленный, готовый уступить*; 2. *Подлый, низкий, мелочный*. В английском и русском языках совпадает одно значение: *Слабый (о звуке, голосе)*. В немецком и русском языках совпало одно значение: *Маленького роста, невысокий, низкорослый*. Уникальные для русского языка – три переносных значения: 1. *Маленькая, ой, ж., в знач. сущ. Простореч. (О небольшой порции вина (пива)). Выпить, пропустить и т. п. маленькую, по маленькой*. 2. *О чувствах, настроениях, переживаниях*; 3. *По маленькой (играть). В карточной игре – с небольшой ставкой*. Уникальные для английского языка – три переносных значения, такие как 1. *Слабый (о*

напитке); 2. Тонкий; 3. Ничтожный, ничтожно малый. Уникальных значений в немецком языке не выявлено.

В целом отмечено в английском языке 15 значений, в немецком языке – 12 значений, а в русском – 14.

В отношении сочетаемости исследуемых прилагательных с именами существительными наблюдаются следующие тенденции. В трех языках наиболее частотными были сочетания прилагательного *маленький* с конкретными неодушевленными существительными, например: *маленькая деталь*; *маленькая тележка*; *small bottle* ‘маленькая бутылка’; *small detail* ‘маленькая деталь’, *kleines Stück* ‘маленький кусок’; *kleines Haus* ‘маленький дом’. С конкретными одушевленными существительными данное прилагательное чаще всего сочеталось в русском языке, например: *маленький мальчик*; *маленький пациент*; реже – в немецком: *kleine Kinder* ‘маленькие дети’; *kleines Fräulein* ‘юная леди’; реже всего – в английском: *small boy* ‘маленький мальчик’; *small businessmen* ‘мелкие предприниматели’. С абстрактными существительными чаще всего встречались сочетания в русском и английском языках, например: *маленькие чудеса*; *маленькая жизнь*; *small pleasure* ‘маленькая радость’; *small secret* ‘маленький секрет’; реже – в немецком: *kleiner Schock* ‘небольшое потрясение’; *kleine Spende* ‘небольшое пожертвование’. С соматизмами прилагательное *маленький* чаще всего сочеталось в немецком языке, например: *kleiner Finger* ‘маленький палец’ или ‘мизинец’; *kleiner Leberfleck* ‘маленькая родинка’; одно словосочетание выявлено в русском языке: *маленькое туловище*, в английском языке подобных сочетаний не выявлено.

Таким образом, по результатам исследования семантики и сочетаемости параметрического прилагательного ‘*маленький*’ наиболее высокая степень полисемии выявлена в английском языке, однако в отношении семантической сочетаемости наблюдаются ограничения на употребление данного прилагательного в английском языке с соматизмами.

### Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры». 1995. – 472 с. – ISBN 5-88766-043-0 ISBN 5-02-017906-X
2. Калиущенко В.Д. Семантическая маркированность параметрических прилагательных // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 г.). – Том 5: Филологические науки. Библиотечное дело / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – 427 с. – URL: <https://donnu.ru/science/conference/2020/materials> (дата обращения: 30.08.2022).
3. Цикорева П. Н. Семантика размера в норвежском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / П. Н. Цикорева. – СПб, 2015. – 222 с.

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ДЕТЕЙ В СЕМЕЙНОМ И БЫТОВОМ ОБЩЕНИИ

*Петрищева Е.И.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*kf.ger\_phil@donnu.ru*

В последнее время внимание лингвистов все больше привлекает изучение повседневной разговорной речи [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Настоящее исследование посвящено изучению семантики стилистически маркированных наименований детей (далее СМНД) в английском, немецком, русском и украинском языках, ср.: англ. сленг. *seed* 'ребенок'; нем. разг. *der Junior* 'младший сын'; русск. мол. жарг. *бейбенок* 'ребенок'; укр. разг. *найдух* 'незаконнорожденный ребенок'. Эмпирический материал получен из словарей различного типа (толковых, разговорных, сленговых, жаргонных, арготических), а также из национальных корпусов сопоставляемых языков и Интернет-ресурсов.

**Объектом** исследования являются лексические единицы (ЛЕ), номинирующие детей в английском, немецком, русском и украинском языках, а **предметом** – их семантическая структура.

**Цель** исследования – установлении общих и отличительных свойств в семантике и функционировании СМНД в сопоставляемых языках, изучение процессов вторичной номинации, выявление общего и отличительного в семантической организации данных наименований в названных языках.

В семантическом плане анализируемая тематическая группа распадается на три тематические подгруппы: «Ребёнок» (англ. – 155 ед.; нем. – 97 ед.; русск. – 90; укр. – 76 ед.), «Сын» (нем. – 16 ед.; укр. – 13 ед.; англ. – 7 ед.; русск. – 2), «Дочка» (укр. – 10 ед.; англ. – 8 ед.; нем. – 7 ед.; русск. – 3 ед.).

В германской и славянской языковых картинах мира номинация детей осуществляется разнообразным набором номинативно-мотивирующих признаков (далее НМП), которые непосредственно или опосредованно (например, через родителей), связаны с ними. Так, в сопоставляемых языках у СМНД выделено 9 НМП:

1. **НМП «возраст ребёнка»** (англ. – 20 ед.; нем. – 16 ед.; русск. – 14 ед.; укр. – 7 ед.). Номинация ребёнка по его возрасту происходит по шкале "очень маленький (грудной ребёнок) – маленький ребёнок – средний ребёнок", ср.: англ. разг. *suckling*/нем. разг. *Säugling*/ русск. разг. *пеленашка*/укр. разг. *дитя́тко* 'ребёнок/грудничок'.

2. **НМП «законнорожденный/незаконнорожденный ребёнок»** (англ. – 31 ед.; укр. – 13 ед.; русск. – 10 ед.; нем. – 5 ед.). В данную тематическую подгруппу входят лексемы, номинирующие детей, родители которых состоят или не состоят в законном браке друг с другом, ср.: англ. сленг. *backyard cousin*/нем. разг. *Heckenbankert*/ русск. груб. *выблядок*/укр. разг. ирон. *десь там зроблений* ‘незаконнорожденный ребенок’.

3. **Генеративный НМП** (англ./нем. – по 5 ед.; русск. – 2; укр. – 1 СМНД). В основу большинства анализируемых СМНД положена вегетативная метафора, построенная на базе растения и его структуры. Ребенок – это продолжатель рода, "семя", "отросток", ср.: англ. сленг. *sprout*; нем. разг. *Sprössling*; русск. разг. *первоцвет*; укр. жарг. *паросток*.

4. **НМП «материальное положение»** (нем. – 2 ед.; англ./русск./укр. – по 1 СМНД). Номинация ребёнка через его материальное положение носит опосредственный характер, т.е. связана с социальным положением его родителей, ср.: англ. разг. *born with a silver spoon in one's mouth* ‘сын/дочь богатых родителей’; нем. разг. *Goldstück* ‘дочь богатых родителей’; русск./укр. жарг. неодобр. *мажор/мажорка* ‘сын/дочь богатых родителей’.

5. **НМП «черты характера и поведение»** (нем. – 26 ед.; англ. – 22 ед.; русск. – 5 ед.). В сопоставляемых языках данные СМНД имеют четкие параметры, типизируются, находят яркое языковое воплощение, часто строятся с привлечением зооморфной метафоры, соотносятся с модальностью долженствования и предположения, содержат определенную оценку, ср.: англ. сленг. ирон. *rug rat* ‘маленький ребёнок’; нем. разг. ирон. *Dreckspatz* ‘постоянно грязный ребёнок’; разг. *бесёнок* ‘бойкий, озорной ребёнок’.

6. **НМП «запланированные/незапланированные дети»** (нем. – 3 ед.; англ./укр. – по 1 СМНД). В данную подгруппу входят СМНД, которые были рождены вследствие незапланированной или нежелательной беременности, ср.: нем. разг. *Sicherheitsmock* ‘нежеланный ребёнок, который был зачат женщиной с целью привязать к себе мужчину’; англ. разг. *afterthought*/ укр. разг. *кіндер-сюрприз* ‘незапланированный ребенок’.

7. **НМП «наличие/отсутствие братьев или сестер»** (англ. – 7 ед.; нем. – 5 ед.). В немецком разговорном языке среднего ребёнка в семье именуют *Sandwichkind/Sandwich-Kind*. В основе данных номенов лежит глуттонимный тип метафорического переноса, т.е. семью, в которой трое детей, образно сравнивают с трехслойным сэндвичем. В английском языке для номинации младшего брата/сестры, которые являются как бы преградой для жизни старших братьев/сестер используется лексема *anchor* (артефактная метафора).

7. **НМП «доношенность/недоношенность плода в утробе матери»** (нем. – 2 ед.; англ. – 1 СМНД). В основу номинации некоторых СМНД положено состояние внутриутробного развития ребёнка (плода), которое в силу определенных причин может привести к его преждевременным родам, ср.: англ. сленг. *Preemie/premature* / укр. груб. прост. руг. *недоносок / недопиздок* ‘ребёнок, который родился раньше нормального срока

беременности'. Добавим, что рассматриваемые СМНД в сопоставляемых языках имеют негативную оценку.

8. НМП «наличие/отсутствие контроля» (англ. – 2 ед.; нем. – 1 СМНД). Данный НМП отмечен у СМНД, которые не контролируются родителями в силу определенных бытовых или жизненных обстоятельств, ср.: англ. разг. *latchkey child*; нем. разг. *Schlüsselkind*.

**Выводы.** Сопоставительный анализ СМНД позволяет сделать следующие выводы.

1. Семантика СМНД в германских и славянских языках мотивируется в целом 9 НМП, 4 из которых являются общими (НМП «возраст ребёнка», генеративный, НМП «материальное положение», НМП «законнорожденный/незаконнорожденный ребёнок» и др.).

2. Наиболее активным НМП в английском и украинском языках является признак «законнорожденный/незаконнорожденный ребёнок», в русском языке – признак «возраст ребёнка», а в немецком – «черты характера и поведение».

3. Номинация СМНД часто носит образный характер и строится на основе метафор живой и неживой природы, а также метонимических переносов. Главным средством вторичной номинации СМНД всех сопоставляемых языков служит метафора.

### Список литературы

1. Гущина Л. В. Фатическая функция обращения в диалогической речи (на материале современного английского языка): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Людмила Викторовна Гущина; ГОУ ВПО «РГПУ». – Ростов-на-Дону, 2006. – 166 с. – Текст: непосредственный.
2. Звягинцева В. В. Обращение в семейном дискурсе: автореф. дис. ...канд. филол. наук : 10.02.19 / В. В. Звягинцева; ГОУ ВПО «Юго-Западный государственный университет»; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2011. – 21 с. – Текст: непосредственный.
3. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е. А. Земская. – Москва: Наука; Флинта, 2004. – 240 с. – Текст: непосредственный.
4. Нестерова Т. В. Антропонимы-обращения в семейной сфере: прагматический аспект (на материале художественных текстов) / Т. В. Нестерова – Текст: непосредственный // Сб. тезисов, докладов и сообщений международной конференции «Русский язык в общении и образовании». – Москва: ИРЯП, 1996. – С. 83–85.
5. Gibbs, Raymond W., Jr. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought / Raymond W., Jr. Gibbs– Cambridge University Press, 2008. – 550 p. – Текст: непосредственный.
6. Lameli A. Standard und Substandard. Regionalismen im diachronen Längsschnitt / A. Lameli. – Stuttgart, 2004. – 272 S. – Текст : непосредственный.

## ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ СИБИРИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

*Селютина И.Я.*, д-р филол. наук, проф.

ФГБУН Институт филологии Сибирского отделения РАН, г. Новосибирск, РФ  
*siya\_irina@mail.ru*

**Введение.** Фонетика в силу определенной автономности её в системе языка является относительно консервативной его составляющей, вследствие чего результаты, полученные по языкам, находящимся в зоне пересечения ряда культур – как родственных, так и генетически и типологически различных – являются ценным историко-лингвистическим источником для реконструкции этноязыковых контактов.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что алтайская языковая общность, включающая тюркские, монгольские и тунгусо-маньчжурские языки, уходит корнями в языковой союз как «тип ареальной лингвистической общности, представляющей собой группу неродственных контактирующих в процессе исторического развития языков и характеризующейся в результате этого взаимодействия общими структурно-типологическими признаками» [2, с. 3].

**Основная часть.** Анализ систем согласных в современных языках народов Сибири свидетельствует о функционировании 4-х типов консонантных систем, структурируемых оппозицией единиц 1) по степени напряженности артикулирующих органов; 2) по количественному признаку; 3) по звонкости / глухости; 4) по положению гортани и языка.

Все современные тюркские языки Сибири сохранили отчетливые рефлексы пратюркской системы с тройной оппозицией согласных по напряженности (сильные /слабые /сверхслабые согласные), получившей различную трансформацию в процессе исторического контактирования этносов, имеющих разные артикуляционно-акустические базы (ААБ).

Языки байкало-саянского региона – тувинский и тофский – относятся к языкам с ярко выраженной ориентацией системной организации согласных на трихотомическое противопоставление единиц по степени напряженности артикулирующих органов.

Принимая во внимание основанную на инструментальных фонетических данных гипотезу о том, что современные халха-монголы по происхождению являются древними тюрками, а их артикуляционно-акустическая база – преобразованная (не ранее XI в.) ААБ древних тюрков, можно рассматривать представленную в тофском языке систему согласных уйгуро-огузского типа как исконную, «законсервировавшуюся» в языке, носители которого на протяжении веков проживают в изоляции в глухой

саянской горно-таёжной местности. Тувинская же фонологическая система сформировалась в результате тюркского суперстратного воздействия на язык автохтонного населения иного генезиса. Анализ археологических данных позволил И. Л. Кызласову высказать как наиболее вероятную версию об ассимиляции народами монгольской группы предшествующего тюркоязычного населения – раннесредневековых аборигенов нынешней Монголии и смежных с нею земель [1, с. 207].

В шорском языке оппозиция согласных единиц связана с типом работы гортани и языка: инъективные (с поднятой гортанью) / статичные (с нейтральным положением гортани) / эйективные (с опущенной гортанью); при этом при произнесении эйективных согласных возникает эффект фарингализации – низкого по тону резонирования. Выявленная система может быть квалифицирована как наследие кетского субстрата, либо как отражение палеосибирского состояния [4]. Близкая шорской система выявлена и в языке барабинских татар.

На территории Сибири функционируют также системы согласных, структурируемые оппозицией по количественным – долготным – параметрам реализаций фонем: краткие / долгие / долготнонеопределенные. Они сформировались в результате адаптации артикуляционно-акустических баз автохтонных угро-самодийских этносов алтае-саянского региона к фонологической системе тюркского языка-суперстрата, построенной на трихотомическом противопоставлении сильных / слабых / сверхслабых единиц. Неприемлемые для предков современных алтае-саянских этносов сильные артикуляции языка завоевателей реализовались как долгие, свойственные для их произносительной базы [3, с. 9]. Количественно ориентированные системы согласных выявлены в языках и диалектах Алтая – алтай-кижи, теленгитском, бачатско-телеутском, кумандинском, чалканском, тубинском, а также в сагайском диалекте хакасского языка.

Принципиальные расхождения в преломлении древнетюркской фонологической системы можно объяснить более сильной кыпчакизацией (влиянием тюркских языков кыпчакского типа) алтае-саянской группы языков и более сильной монголизацией тувинского – байкало-саянского языка, особенно если учесть, что некоторые группы монголов – тюрки по происхождению и их консонантные системы строятся на оппозиции по степени напряженности.

Системы, для которых базовым признаком является характеристика единиц по звонкости / глухости, характерны для языков севера Сибири – тюркских (якутский, долганский) и тунгусо-маньчжурских. Консонантные структуры этого типа функционируют также в урало-поволжских тюркских языках, в частности, в казанско-татарском.

Таким образом, тувинский и тофский консонантизм сохранил в различной степени особенности пратюркской системы с трихотомическим противопоставлением по напряженности. В шорском языке напряженность

является характеристикой, сопутствующей признаку глоттализованности / неглоттализованности согласных, который может быть наследием кетского субстрата или палеосибирского состояния. В барабинско-татарском языке степень напряженности коррелирует с релевантным для консонантизма наличием / отсутствием фарингализации. В результате преобразования пратюркской системы согласных в языке современных калмаков оппозиция по напряженности сохранилась лишь для пары гуттуральных фонем. В диалектах алтайского языка и в сагайско-хакасском оппозиция по напряженности трансформировалась в оппозицию по длительности.

**Заключение.** Инструментальные данные свидетельствуют о том, что южносибирские тюркские языки неоднородны по своему составу и структуре, общие и специфические черты, выявленные в консонантизме тюркских, а также других языков сибирского региона, являются результатом длительных и разновременных контактов этносов и их языков в различные периоды исторического развития и в различных ареалах их распространения. Очевидная материальная и структурно-типологическая близость консонантных систем в языках алтайской общности в значительной степени является результатом субстратного и адстратного контактирования этносов, имеющих различные ААБ.

Фонетические преобразования ареального характера, являющиеся результатом межэтнических и языковых контактов, происходивших на территории Сибири и сопредельных регионов в различные исторические эпохи и оказавших кардинальное влияние на формирование современного евразийского лингвистического ландшафта, не совпадают с границами языков и даже языковых семей, инновации распространяются за пределы идиомов, различия между генетически родственными языками могут оказаться значительнее, чем между языками различного происхождения, входящими в один языковой союз.

### Список литературы

1. Кызласов И. Л. Алтаистика и археология / И. Л. Кызласов. – Москва: Ин-т тюркологии, 2011. – 256 с. – ISBN 978-5-4245-0001-5.
2. Надеяев В. М. Циркумбайкальский языковой союз / В. М. Надеяев // Исследования по фонетике языков и диалектов Сибири. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 3–4.
3. Селютина И. Я. Общие черты консонантизма в языках некоторых аборигенов Западной Сибири / И. Я. Селютина // Язык как исторический источник. – Новосибирск: УД СО АН СССР, 1983. – С. 4–14.
4. Уртегешев Н. С. Шумный консонантизм шорского языка (на материале мрасского диалекта) / Н. С. Уртегешев. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2002. – 304 с. – ISBN 5-94356-116-1.

## НОМИНАЦИЯ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

*Симонец М.С.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*m.simonets@donnu.ru*

**Введение.** В современной лингвистике особую актуальность приобретает исследование особенностей языка определённых предметных областей. Терминологической проблематике, связанной со спецификой профессиональной лексики, посвятили свои научные труды: С. Н. Виноградов, М. Н. Володина, Б. Н. Головин, В. П. Даниленко, Т. Р. Кияк, Д. С. Лотте, А. А. Реформаторский, А. В. Суперанская, В. И. Теркулов и др. Гастрономической терминологией занимались такие учёные, как С. П. Руденко, Е. А. Приймак, О. Д. Покровская, Л. М. Сапожникова. Французскую кулинарную лексику исследовали Д. Ю. Гулинов, И. И. Степанова, Я. Н. Браницкая и др.

Обращение исследователей к области кулинарии, гастрономии и сферы питания в изучении любого языка является актуальным, так как национальные кулинарные традиции представляют собой уникальный культурный феномен, который продолжает постоянно совершенствоваться.

**Цель** исследования – анализ процесса номинации лексико-тематической группы «Кондитерские изделия» в разноструктурных языках (французском и русском).

**Предметом** исследования выступают лексические единицы (ЛЕ), объединённые родовым термином «Кондитерские изделия», обозначающие одну из терминосистем подязыка Гастрономии.

**Материалом** исследования послужила специальная лексика из интернет-сайтов кондитерских фабрик Донецкой Народной Республики: «ДонКо», «Лаконд», «Конти» и «Сладкий край» и французских шоколадных домов и кондитерских «Valrhona», «Ladureé», «Haribo». Выборка составила 255 ЛЕ, обозначающих кондитерские изделия в русском языке, и 250 ЛЕ – во французском языке.

**Основная часть.** Данная группа терминов «Кондитерские изделия» включает в себя: пирожные, печенье, торты, кексы, пряники, зефир, желе, мармелад, вафли, ирис, карамель, шоколад, драже, нуга, халва, конфеты глазированные, конфеты неглазированные, пастила, варенье, конфитюр, джем, монпасье, повидло, цукаты, крекеры, галеты, кексы, рулеты, бисквиты, лукум, мучные национальные изделия, восточные кондитерские изделия; фрукты и ягоды в шоколаде и т.д.

Для правильного понимания номена необходимо знать, с каким понятием он связан и что конкретно обозначает. В отличие от терминов с

их понятийно-предметной направленностью, скажем, номены кондитерских изделий преимущественно имеют национально-территориально-социальную специфику, то есть полностью раскрываются только в условиях их использования определёнными социальными группами, говорящими, как в нашем случае на русском и французском языках [1, с. 180].

«Мотивация учитывает не только буквальное значение обозначаемого, представленные прямыми значениями языковых единиц, но и оценочно-эмоциональную, сенсорную, метафорическую, образную, парадоксальную информацию». Таким образом, становится понятной необходимость мотивированного образования наименований той или иной предметной области с точки зрения удобства хранения этих знаков в памяти, что приводит к взаимопониманию между участниками коммуникации [1, с. 227]. В результате анализа языкового материала было установлено, что названия кондитерских изделий в исследуемых языках могут образовываться на основе следующих мотивационных баз: 1) рекламно-географической (топонимической) и этнической; 2) рецептурной; 3) зоологической; 4) орнитологической; 5) растительной; 6) антропонимической; 7) эмоционально-оттеночной; 8) метафорической.

1. Рекламно-географическая (топонимическая) и этническая мотивационная базы номинаций кондитерских изделий составляют в русском языке 51 ЛЕ, а во французском – 52 ЛЕ. Например, франц.: *Gâteau parisien* (парижское пирожное); рус.: конфеты «*Вечерний Донецк*».

2. Рецептурная мотивационная база является источником образования таких названий кондитерских изделий, которые предоставляют потребителю реальную, эмоционально нейтральную информацию, имеющую наибольшую ценность с прагматической точки зрения, и может быть связана с названиями ингредиентов изделия, в основе которых лежит сырьевая характеристика и номинация формы изделия. Во французском языке было зафиксировано таких 44 ЛЕ, а в русском языке – 24 ЛЕ. Например, франц.: *Buche de Noël* (рулет *Рождественское Полено*); рус.: конфеты «*Вишня в шоколаде*».

3. Антропонимическая мотивационная база связывает названия изделий с именем, преимущественно прецедентным (литературным, сказочным персонажем) в русском языке (27 ЛЕ), а во французском языке (18 ЛЕ) – с именами известных деятелей и кондитеров Франции. Например, франц.: *Pastille (пастилла) > Jean Pastilla; tarte Pompadour (сорт пирожного) > madame Pompadour*; рус.: конфеты «*Мама и Медведь*», «*Гулливер*». Среди этой группы в обоих языках было зафиксировано одинаковое количество (по 6 ЛЕ) кондитерских названий на обозначение титулов. Например, франц.: *Galette des Rois (традиционный королевский пирог)*; рус.: конфеты «*Королевский шарм*». Также были зафиксированы названия кондитерских изделий по должностному назначению (во французском языке – 24 ЛЕ; в русском языке – 4 ЛЕ). Например, франц.: *Diplomate* (бисквит «*Дипломат*»); *Financier* (пирог «*Финансист*»); рус.: десерт «*Президент*».

4. Малочисленная группа кондитерских изделий с орнитологической мотивационной базой была зафиксирована только в русском языке (4 ЛЕ). Например, конфеты «Скворцы», «Ласточка».

5. Зоологическая мотивационная база является определяющей для такой группы единиц в русском языке – 22 ЛЕ, а во французском языке – 10 ЛЕ. Например, франц.: *Hérissons* (пирожные «Ёжики»); *Papillons* (пирожные «Бабочки»); рус.: конфеты «Белочка», «Бурундучок».

6. Растительная мотивационная база является источником положительных ассоциаций, а именно формы, цвета, запаха растений. В русском языке – 6 ЛЕ, а во французском языке – 15 ЛЕ. Например, франц.: *Violette de Toulouse* («Фиалка из Тулузы»); рус.: конфеты «Золотая лилия», «Ромашка».

7. В исследуемых языках было зафиксировано разное количество ЛЕ на обозначение метафорических кондитерских названий (во французском языке – 54 ЛЕ; а в русском языке – 43 ЛЕ). Были выделены такие типы ассоциаций, как: чувства (наслаждение, зависть, ревность, глупость); цвет; форма; вкус и размер, ставшие мотивационной базой для образования названий сладостей. Например, франц.: конфеты «*Jalousies*» (зависть); «*Bêtises de Cambrai*» (дураки из Камбре); рус.: набор конфет «Шоколадное восхищение», «Шоколадный каприз», «Птичье молоко».

#### **Заключение.**

1. Номинации кондитерских изделий представлены такими самостоятельными частями речи, как существительные и прилагательные – во французском языке, а в русском языке – еще и глаголом, числительным и местоимением.

2. С синтагматической точки зрения, в структуре номенклатурно-терминологического сочетания номен может занимать место перед термином (препозитивное положение), после него (постпозитивное положение).

3. В процессе исследования было установлено, что названия кондитерских изделий могут образовываться на основе лексических единиц общеупотребительного языка семи мотивационных баз.

4. Французские кондитерские названия более метафоричны, образны, чем русские, и более зависимы от контекста при понимании.

#### **Список литературы**

1. Пименова М.В. Современная лингвистика и исследования ментальности в XXI веке: Учеб. пособие/ М.В. Пименова. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2015. – 376 с.

## О СЕМАНТИКЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ МНОГОЗНАЧНЫХ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ КОЛОРАТИВОМ

*Султанова А.П.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет  
им. А.Н. Туполева – КАИ», г. Казань, РФ  
*alinasultanova@mail.ru*

**Введение.** Фразеологизмы с компонентом колоративом являются мощным инструментом передачи информации о культуре народа. Исследователь Н.А. Завьялова отмечает, что «колоративы являются своеобразной системой духовного освоения действительности, включающей производство, хранение, распределение и потребление духовных ценностей <...>. Как носитель общественно-бытового сознания ФЕ с колоративным компонентом являются средством хранения и выражения человеческого знания об окружающем мире, нередко о непосредственно ненаблюдаемых явлениях <...>» [1, с. 147].

**Основная часть.** В Большом англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина путем сплошной выборки было обнаружено 22 многозначных фразеологизма с компонентами *black* (черный), *red* (красный), *blue* (синий), *green* (зеленый), *purple* (фиолетовый), *brown* (коричневый), *yellow* (желтый), *scarlet* (алый), *white* (белый) и 10 многозначных фразеологизмов с компонентами *белый*, *черный*, *красный*, *зеленый* во Фразеологическом словаре русского литературного языка А.И. Федорова. Наиболее частотными компонентами в составе английских многозначных ФЕ являются *black* (4 ФЕ), *red* (4 ФЕ), *blue* (4 ФЕ), *purple* (3 ФЕ), *green* (3 ФЕ), наименее частотными – *brown* (1 ФЕ), *yellow* (1 ФЕ), *scarlet* (1 ФЕ), *white* (1 ФЕ). Наиболее частотными компонентами в составе русских многозначных ФЕ являются: *черный* (3 ФЕ), *белый* (3 ФЕ), компонент *красный* обнаружен в 2 ФЕ, *зеленый* – в 2 ФЕ.

Объектом нашего анализа послужили многозначные процессуальные ФЕ в русском (1 ФЕ) и английском (3 ФЕ) языках. Исследователи определяют процессуальность «как способность слова или фразеологизма обозначать признак предмета, выражающий динамику, изменчивость этого предмета» [5, с. 6]. «Процессуальным является фразеологизм, имеющий общекатегориальное значение процессуальности и оформляющий его посредством специфических морфологических категорий лица, залога, вида, времени и наклонения» [2, с. 4]. В. А. Лебединская отмечает, что «на лексико-фразеологическом уровне процессуальность может быть выражена лексемами и фразеологическими единицами разных частей речи или семантико-грамматических классов, в т. ч. прилагательными, причастиями, деепричастиями, атрибутивно-предикативными фразеологизмами.

Полисемичные процессуальные фразеологизмы в русском и английском языках своеобразно связаны с семантическими категориями. Например, оба значения ФЕ *do brown* (амер. *do up brown*) связаны с семантической категорией действия: жарг. 1. обмануть, обобрать, обчистить; 2. сделать (что-л.) основательно; = быть на высоте [4: 216]. Оба значения ФЕ *be born in* (или *to*) *purple* (тж. *be born in* или *to the purple, cradled in* или *in the purple*) относятся к семантической категории бытия, субкатегории возникновения: 1. родиться в пурпуре, родиться в королевской семье; 2. родиться в знатной семье, в роскоши [4, с. 609]. Значения ФЕ *be in the red* связаны с разными семантическими категориями. Первое значение относится к семантической категории бытия: 1. быть в долгу, иметь задолженность, а второе значение связано с семантической категорией деятельности: 2. работать с убытком, быть убыточным [4, с. 624]. ФЕ света <белого> не видеть развивает три значения, два из которых семантически связаны с категорией бытия: Разг. Экспрес. 1. Быть, находиться в подавленном, угнетённом состоянии. 3. Мучительно страдать от болезни, от нестерпимой острой боли, а одно – с категорией деятельности: 2. Быть обременённым непосильной работой; не знать покоя, отдыха [6, с.75].

В образовании английских многозначных процессуальных ФЕ участвуют компоненты *brown* (коричневый), *purple* (пурпурный), *red* (красный), а в структуре русской многозначной процессуальной ФЕ используется компонент *белый*, являющийся факультативным для данной ФЕ. В. Г. Кульпина отмечает, «белый цвет в языческой символике славян связывается с дневным небом, божественностью, святостью, чистотой, высшей мудростью, мечтой и прожитой надеждой» [3, с. 175-185]. Сочетание компонентов «белый свет» в русской ФЕ подчеркивает эту связь. Н. А. Завьялова подробно описывает историю пурпурного цвета, ставшего символом знатного происхождения и богатства [1, с. 110]. Значение компонента *purple* в рассматриваемой английской ФЕ позволяет вывести значение всего ФЕ. Компоненты *brown* и *red* не проясняют значений рассматриваемых в данной статье английских ФЕ. Однако изучение истории происхождения ФЕ проливает свет на прототипические ситуации ФЕ. ФЕ *be in the red* имеет отсылку к практике ведения бухгалтерского учета, когда дебет отмечали красными чернилами, а кредит – черными, поэтому «*the red*» («красные») связано с долгами и убытками.

ФЕ *do brown* (амер. *do up brown*) восходит к прототипической ситуации жарки мяса. Хорошо обжаренное мясо имеет коричневый оттенок, значение лексемы *brown* в свободном словосочетании с прояснением этимологии является очевидным и, соответственно, компонент *brown* связан с хорошим, тщательным выполнением действия. Можно предположить, что до приготовления тушку необходимо ощипать, почистить, т.е. лишить ее принадлежащих ей перьев. Эту возможную

прототипическую ситуацию можно связать с первичным значением рассматриваемой ФЕ «обмануть, обобрать, обчистить».

По типу образования ФЕ Н.А. Завьялова разделяет ФЕ, полученные путем простого переосмысления, сложного переосмысления, третичной номинации и заимствования. В зависимости от степени переосмысления исследователь выделяет следующие типы значений ФЕ: 1. Значение ФЕ, выражаемое единицами языка с полностью переосмысленными значениями – идиоматическое значение 2. Значение ФЕ, выражаемое единицами языка, одни из которых имеют буквальное значение, а другие полностью переосмыслены, – идиофразеоматическое значение. 3. Значение ФЕ, выражаемое единицами языка с непереосмысленным, но осложненным значением, – фразеоматическое значение [1, с. 137-138].

К первому типу можно отнести ФЕ *do brown* (амер. *do up brown*), примером второго типа является ФЕ *be born in* (или *to purple* (тж. *be born in* или *to the purple, cradled in* или *in the purple*), ФЕ *be in the red* принадлежит к третьему типу. Первое и третье значения ФЕ *света <белого> не видеть* полностью переосмыслены, что позволяет отнести ФЕ в этих значениях к первому типу классификации Н.А. Завьяловой, второе значение русской ФЕ является частично переосмысленным и относится ко второму типу классификации.

**Заключение.** Компонент цветообозначения играет ключевую роль в развитии семантики английских многозначных процессуальных ФЕ, в русской ФЕ компонент цветообозначения усиливает значение компонента «свет», подчеркивая связь со светлым временем суток.

## Список литературы

1. Завьялова Н. А. Фразеологические единицы с колоративным компонентом как составляющая дискурса повседневности Японии, Великобритании и России / Н.А. Завьялова. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2011. – 320 с. – ISBN 978-5-7996-0667-1.
2. Казачук И. Г. Процессуальные фразеологизмы русского языка (категории бытия и отношения): монография / И. Г. Казачук. – Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2004. – 310 с. – URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/256/Казачук%20И.Г.%20Процессуальные%20фразеологизмы%20русского%20языка%20Монография.pdf?isAllowed=y&sequence=1> (дата обращения: 22.09.2022).
3. Кульпина В. Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках / В. Г. Кульпина. – Москва : Московский Лицей, 2001. – 470 с. – (Библиотека журнала "Русский Филологический Вестник". Т. 38). – ISBN 5-7611-0303-6.
4. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь = English-Russian phraseological dictionary : ок. 20000 фразеол. единиц / А. В. Кунин. – 6-е изд., испр. – Москва: Живой язык, 2005 (ОАО Тип. Новости). – 942 с. – ISBN 5-8033-0339-9.
5. Лебединская А. В. Процессуальные фразеологизмы современного русского языка : Учеб. пособие по спецкурсу / В. А. Лебединская, Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 80 с.
6. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13000 фразеологических единиц / А. И. Федоров. – 3-е изд., испр. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с. – 978-5-17-049014-1.

## КИТАЙСКАЯ И РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ

*Сунь Сюйна, Воробьев В.В.*, д-р филол. наук, проф.  
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН), г. Москва, РФ  
*1161799398@qq.com*

**Введение.** Национальная личность выполняет функцию самопознания и защиты ценностей для ее этнических членов, функцию национальной идентичности для всей нации, и позволяет глубже познать языки и культуры.

**Основная часть.** По мнению В. фон Гумбольдта, дух народа и язык народа неразрывны: «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [2, с. 68]. Строеие и специфики фонетики, лексики, грамматики, и даже письменности в любом языке – призма личностного своеобразия и способа мышления данной нации.

Ровность по характеру китайцев отражается в фонетике китайского языка очень ярко. Характерным примером может служить наличие тупых слогов. Китайская нация уделяет большое внимание пространству воображения при говорении, расценивая его как символ ровности. А в русском языке наблюдаются непрерывность слогов и быстрый темп речи, отсюда можно предположить, что русский народ отличается прямоотой характера и большей логической строгостью, чем китайский.

В лексике любого языка содержатся культурные элементы нации и отражаются своеобразные национальные личностные особенности. Русский язык отличается богатым словарным запасом для выражения “грусти”, например, *тоска, ипохондрия, уныние, печаль, скука, меланхолия* и т.д., которые перевести на другие языки трудно. Это связано с тем, что “грусть” является одной из типичных характеристик русской национальной личности, а для китайцев не характерна такая личность.

На уровне грамматической структуры, китайский язык отличается меньшим словоизменением. Как раз наоборот, русский язык – типичный флективный язык с разнообразными грамматическими формами и богатым словоизменением. Богатое и совершенное словоизменение русского языка привнесло большую степень свободы в порядок слов, и изменения в порядке слов в определенной степени отражают таинственную и неуловимую русскую национальную личность.

Предложение в русском языке составляется из главных членов и второстепенных. А предложение в китайском языке берет глагол в качестве ядра, составляется из времени и логического порядка. Данный пример иллюстрирует, что русской народ характеризуется аналитическим умом, китайский – стремлением к общей гармонии.

Китайская иероглифика воспроизводит именно природные предметы и самого человека. По мнению китайского учёного Чжан Дакэ, китайские иероглифы основаны на сущности вещей, отражая, таким образом, китайский национальный характер и образ мышления, фокусируясь на реальности и воображении [3, с. 39]. Ни одно слово в русском языке не является образным, и значение не связано с формой подобно китайскому письму.

**Заключение.** Единство когнитивного и языкового сознания свидетельствует о различных уровнях абстракции процессов познания [1, с. 195]. На основании анализа фонетики, лексики, грамматики и письменности в китайском и русском языках выделены следующие основные доминанты китайской национальной личности: ровность, гибкость, гармония, практичность. Для русских характерна ориентация на прямоту, грусть, гостеприимство, неуловимость и абстрактное мышление.

### Список литературы

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – Москва: Изд-во РУДН, 2008. – 331 с.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – Москва: Прогресс, 1984. – С. 68-69.
3. 张大可. 汉语汉字. 中央社会主义学院学报, 1996.6

УДК 81-25

## КОНЦЕПТ «СМЕРТЬ» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Тутаева В.И., Самарин А.В.*, канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ

*vtutaeva3337@gmail.com*

**Введение.** При изучении иностранного языка необходимо обращать внимание на его социокультурный контекст, который поможет понять носителя изучаемого языка, а в процессе коммуникации еще и избежать взаимного непонимания. Отношение к смерти у каждого народа индивидуальное: кто-то ее стигматизирует, кто-то превозносит, кто-то воспринимает ее как нечто обыденное. Зачастую, изучая язык, мы можем найти те или иные эвфемизмы, фразеологические обороты, пословицы и поговорки, которые имеют прямое или косвенное отношение к смерти. Немаловажным является и особенность концепта «смерть» как такового.

**Основная часть.** Языковая концептуализация – это духовно-вербальное восприятие человеком окружающей действительности. Носитель

языка связывает то или иное понятие с помощью близких ему ассоциаций, на основе народного опыта. Поэтому даже современному носителю языка некоторые концепты могут быть непонятны, так как история их появления уходит далеко в прошлое, но это не отменяет их важности в культурном аспекте [2].

Изучая концепт «смерть» в русском языке, следует помнить прежде всего о том, что наша культура формировалась под влиянием язычества и христианства, поэтому в сознании русского человека можно найти отклик в слове «смерть», как со стороны суеверного страха, так и со стороны религиозного восприятия. Поэтому смерть рассматривают, прежде всего, как что-то неизбежное, страшное, но всех настигающее: *«Смерть не свой брат, разговаривать не станешь»*, *«Как не вертись, а в могилку ложись»*, *«От смерти и под камнем не укроешься»*.

Смерть всех уравнивает и отбирает статус, каким бы он высоким ни был, а также придает оттенок бессмысленности тому, что было некогда значимым: *«Смерть всех сравнивает»*, *«Умрем, ничего с собой не возьмем»*. Жизнь и смерть находятся в руках Бога: *«Бог душу не вынет, сама душа не выйдет»*. О тяжело больных людях говорили так: *«В нем смерть уже гнездо свила»*. В пословицах и поговорках отражается особое философское отношение к смерти: *«Кабы до нас люди не мерли, и мы бы на тот свет дороги не нашли»*, *«Кабы люди не мерли – земле не сносить»*, *«Смерти бояться – на свете не жить»*, *«Как жить не тошно, а умирать тошней»*.

Согласно русской традиции к смерти нужно быть готовым задолго до ее прихода: *«Бойся не бойся, а гроб теши»*; *«Дом строй, а домовину ладь»*. Из-за страха смерти, суеверности и ее частого табуирования люди создали эвфемизмы – слова, которые прямо не называют это пугающее человека понятие, но передают его значение: *«Дал дуба»*, то есть задубенел, стал твердым, как дуб; *«Сыграть в ящик»* – сыграл свою последнюю песню в похоронном марше; *«Преставился»* – отошел в мир иной; *«Почил в бозе»* – дословно уснул в Боге; *«Окочурился»* – стал твердым, задеревенел; *«Склеил ласты»* – на тюремном жаргоне означает, что почившего положили, скрестив руки на груди, отчего в результате трупного окоченения, они словно «приклеиваются» к телу; *«Скопытиться»*, то есть снять с саней, понести покойника на кладбище; *«Двинуть кони»* согласно истории появилось в среде криминалистов, если человека сбивали и у него с ног отлетала обувь, то было очевидно, что человека сбили безвозвратно; *«Задвухсотиться»* – военное обозначение смерти, груз 200; *«Зажмуриться»* – очень сильно закрыть глаза и никогда их больше не открывать; *«Мотор встал»* – остановка сердца.

Стоит также отметить и традицию приглашения плакуш на похороны, в отрывках «смерть» связывают с глаголом «уход»: *«На кого ты нас оставляешь, кому ты нас поручаешь?»*; *«На кого, кормилец, покидаешь, кому приказываешь, оставляешь?»* [4]. Помимо ассоциативного ряда с уходом, выделяется также связь смерти и сна. Во многих фразеологических и

пословичных текстах встречается сравнение смерти с вечным сном: *беспробудный сон, могильный сон, уснуть непробудным сном*.

Если в русской культуре народ всячески гонит от себя смерть, то англичане относятся к ней куда спокойнее и жизнерадостнее, у них покойники и похоронные обряды не вызывают такого ужаса и беспокойства, они не избегают вещей мертвых или же кладбищ. Однако в языке также встречаются схожие эвфемизмы, так глагол *to die* заменяется на *to decease, to pass away, to go west, to kick the bucket, Entered eternal rest, Faded away, Hamlet sleep, Is in a better place, Knocked on heaven's door*.

Лексическая единица *death* употребляется абстрактно в значении завершения чего-либо или прекращения существования. Основными параметрами исследуемого концепта являются: завершение, исход, конец чего-либо – *cessation, end, ending, demise, the final curtain, grand finale, wind down, closure, close, a grinding halt, completion, consummation, conclusion, denouement, withdrawal, a clean break*; последнее мгновение, последний момент жизни – *expiration, the eleventh hour, someone's last/final breath, last gasp, death throes, extremis, last words, death rattle, embers*; конец жизни – *decease, stop, dead-end, mortality, loss of life, end game, the end of the road/line, passing, termination, finish*; смертельный исход, конец света – *doomsday, fatality, apocalypse*; вымирание, исчезновение – *extinction, dying*; уничтожение, истребление – *extermination, liquidation, eradication, annihilation, obliteration, extirpation, abolition, holocaust*; гибель, погибель, крах, падение – *undoing, ruin, downfall*; утрата, печаль – *loss, bereavement*; метафоричное представление смерти – *the Grim Reaper, death blow, death knell*; окончание времени, истечение срока – *expiration, expiry*; сон, покой, забвение – *repose, eternal rest, paradise, oblivion* [4].

Частью похоронных обрядов викторианской Англии в истории являются немые плакальщики, и то только на похоронах зажиточных граждан. Присутствие плакальщика придавало похоронам торжественности, хотя его обязанности были предельно просты – молча и со скорбным видом стоять у входа в дом, держа в руках посох с бантом. Глядя на него плакальщика, прохожие проникались печальной атмосферой похорон.

В русскоязычной культуре смерть вызывает неподдельный страх и ужас, а похоронные обряды и ритуалы отодвигаются на последний план; естественную и внезапную смерть русский народ старается не вспоминать без крайней надобности. В англоязычной же среде смерть является неотвратимым явлением, которого бояться не имеет смысла, она является частью жизни, ее никак нельзя отогнать или же избежать, всему рано или поздно приходит конец. Более того, нет такого трепетного отношения к покойнику и страха ко всем относящихся к нему атрибутам.

**Заключение.** Таким образом, в результате исследования установлено, что отношение к смерти у представителей русскоязычной и англоязычной лингвокультур довольно схожее, например, равенство перед смертью, храбрая смерть в бою и неизбежность смерти, однако если дело касается

самого восприятия смерти как таковой, то русскоязычное сознание пытается как можно сильнее от него отстраниться.

### Список литературы

1. Голикова Ж. А. Лексикология и фразеология современного английского языка / Ж. А. Голикова. – Минск: Новое знание, 2006. – 205 с.
2. Деменьтьева М. Ю. Фразеология английского языка / М.Ю. Деменьтьева. – Москва: Моск. гос. ун-т печати, 2004. – 256 с.
3. Закирова Э. И. Концепт «смерть» в английской языковой картине мира / Э. И. Закирова // Европейский форум молодых исследователей: сборник статей, Петрозаводск, 22 октября 2019 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2019. – С. 153-156. – EDN THOFYT.
4. Серeda Е. Национально-культурная специфика фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «смерть» / Е. Серeda // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8-2(50). – С. 162-166. – EDN TWQSSV.

УДК 81'373.2:81'342(811.161.1+811.11)

## МИФОПОЭТОНИМ *ОРФЕЙ* / *ORPHEUS* В РУССКО-НЕМЕЦКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Усова Н.В.*, д-р филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*n.usova@donnu.ru*

**Введение.** Взаимодействие культур существовало всегда, существует и ныне. В языке «следы» такого взаимодействия прослеживаются в обоюдном пополнении лексического состава как апеллятивными, так и онимными единицами. В любом языке есть имена, играющие заметную роль в межкультурном взаимодействии, поскольку они выступают как «тела знаков языка культуры» [3, с. 227], являются вербализованными знаками «языка» культуры. Здесь речь пойдёт об одном из таких имён.

**Цель** исследования – эксплицировать путём лингвистического анализа символического имени *Орфей* / *Orpheus* его значение в творчестве и поэтической концепции двух великих поэтов XX века – Марины Ивановны Цветаевой и Райнера Мариа Рильке, выявить область взаимодействия и пересечения семантической наполненности мифопоэтонима у обоих поэтов.

**Основная часть.** 1. *Орфей*. Как символический образ, связанный с культурной памятью народов, *Орфей* мыслился древними в ряду умирающих и воскресающих богов. Как слово – относится к проприальным единицам, является мифонимом («имя вымышленного объекта любой сферы ономастического пространства в мифах и сказках» [1, с. 124]). Проприальная единица, русск. *Орфей* / нем. *Orpheus*, восходит к тексту известного античного мифа о фракийском певце, наделённом божественным

поэтическим даром. Центральный персонаж легенды определяется нами как *мифоперсоним*; для мифонима *Орфей/Orpheus*, включённого в поэтические тексты, пользуемся термином *мифопоэтоним*.

Вопрос о месте и значении образа античного певца и соответствующего онима в творчестве М. И. Цветаевой и Р.-М. Рильке возникает неспроста. Независимо друг от друга оба поэта обращались в своём творчестве к образу Орфея, что свидетельствует об их изначальной духовной близости, основанной на принадлежности к объединяющей их эпохе и общей культуре. Прислав свои «Сонеты к Орфею» М. Цветаевой в подарок, Р.-М. Рильке начал разговор на волнующую их обоих тему. Символический образ, воплощающий и поэтический дар, и саму поэзию, и трагичность судьбы, вдохновил их на обсуждение темы поэта и поэтического творчества, которое продолжилось в личной переписке.

2. *Орфей* Цветаевой. К образу Орфея, теме поэта и поэзии Цветаева обращается и в стихах, и в письмах к Рильке, и в прозе. Для неё *Орфей* – это перевоплощающееся в поэта, певца божество, отождествляемое с ‘духом’ самой поэзии. Её разговоры о Рильке или с Рильке превращались в разговор об Орфее, ибо для неё Райнер Рильке был *Орфеем*, явившемся в Германии, поэтом, который приблизился к поэту-богу по уровню поэтического мастерства. Она писала Рильке: «Вы – воплощённая пятая стихия: сама поэзия, или (ещё не всё) Вы – то, из чего рождается поэзия и что больше её самой – Вас». И в этом смысле А. Блок для Цветаевой – тоже *Орфей*.

К образу Орфея отсылают заглавия нескольких стихотворений М. Цветаевой: «Поэт», «Орфей», «Эвридика-Орфею», делая его смысловым центром. В стихотворениях не только заголовочный поэтоним, но и подбор апеллятивной лексики по её семантике, характеру звучания, – всё способствует созданию образа [5, с. 249]. В стихотворении «Эвридика-Орфею» мифопоэтоним *Орфей* ‘закольцовывает’ весь текст, усиливая звучание многочисленных фоноэмических средств и напоминая о личной трагедии *Орфея* [5, с. 219]. В этой теме всегда присутствует смерть. Стихотворение «Новогоднее», посвящённое уходу Рильке, построено на повторах личного (*Райнер*) и фамильного (*Рильке*) антропонима. Из звуковой избыточности стиха возникают звукосмыслы, в которых Рильке прямо отождествляется с поэзией, а через неё – с *Орфеем*. Номинации для Рильке-Орфея в этом стихотворении-реквиеме: *Du Lieber – Райнер – Стих – Эхо – Звук – Райнеру – Мариа – Рильке* образуют синонимический ряд для мифопоэтонима *Орфей*.

3. *Orpheus* у Р.-М. Рильке. Для Рильке жизнь поэта – в постоянном творческом росте, в том, чтобы, «стремясь за пределы достигнутого», стать лучше самого себя. Согласно его концепции, поэзия не нуждается в критике, является для неё недостижимой, и в этом у них с Цветаевой полное взаимопонимание.

Значение образа *Орфея* для Рильке определяется уже посвящением ему цикла, включающего 55 стихотворений. Для орфической темы была

выбрана форма сонета как особого вида поэзии, задачей которого является воспевание, прославление, восхваление предмета поэтического обращения. Поскольку фонетические и семантические средства поэтонимии в цикле сонетов Рильке рассматривались в другой публикации [4], здесь стоит перечислить лишь некоторые из них: разнообразные повторы, перифразы и дескрипции, посредством которых внимание фокусируется на мифопоэтониме. Вынесением мифопоэтоним в заглавие цикла создаётся основа для символизации образа и актуализации темы поэта и поэзии. Комплекс средств поэтики способствует естественно-гармоничному движению концептуально значимой мысли, которую поэт стремится донести. Для Рильке Орфей стоит в одном ряду с такими категориями: Поэзия – Песня – Музыка – Вселенная – Космос – Мироздание.

4. Для обоих поэтов *Орфей/Orpheus* является синонимом поэта и самой поэзии. В таблице ниже представлено эксплицированное в ходе анализа семантическое наполнение поэтонима *Orpheus*.

Таблица

Семантика мифоперсонима-мифопоэтонима *Orpheus*  
у Р.-М. Рильке и у М. И. Цветаевой

Семантика мифоперсонима-мифопоэтонима <i>Orpheus</i> у Р.-М. Рильке	Семантика мифоперсонима-мифопоэтонима <i>Orpheus</i> у М. И. Цветаевой
Мифоперсоним – поэт, музыкант и певец	Мифоперсоним – поэт и певец
Поющий Бог	Поющий Бог
Умиравший и воскресающий	Умиравший и воскресающий
Божественный	Божественный
Растерзанный, расчлененный	Растерзанный, расчленённый
Каждый истинный поэт	Каждый истинный поэт
Воплощенная поэзия	Воплощённая поэзия, «дух поэзии»
Космический порядок, противоположность хаосу	-
-	Рильке

**Заключение.** Для Марины Цветаевой, как и для Райнера Мария Рильке, каждый истинный поэт есть воплощение Орфея, «поющего и умирающего в каждом поэте». Лингвистический анализ подтверждает значимость символического образа Орфея, вербально выраженного поэтонимами *Орфей/Orpheus*, для творческой концепции обоих авторов.

У обоих поэтов отмечается появление мифопоэтонима в разных типах выдвижения. Комбинацией используемых средств устанавливается связь с культурной памятью читателя, с содержанием других стихов, с рефлектирующим авторским сознанием. Используются средства непрямого номинации, дескрипции и перифразы, персонификация.

В семантике мифопоэтонима обоих поэтов определяются компоненты: поэт и певец; поющий Бог; умирающий и воскресающий; божественный; растерзанный, расчленённый; каждый истинный поэт; воплощённая

поэзия. Отличительной чертой М. Цветаевой является системное отождествление Рильке с мифическим поэтом, при этом наблюдается субституция мифопоэтонима антропоэтонимом *Рильке*, другими лексическими единицами. Отличительной чертой семантики мифопоэтонима *Orpheus* у Р.-М. Рильке является значение «космический порядок, противоположность хаосу».

### Список литературы

1. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва: Наука, 1978. – 199 с.
2. Рильке Р. Лирика: сборник. На нем. яз. / Р.-М. Рильке. – Москва: Прогресс, 1981. – 517 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва: «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – ISBN 5-88766-047-3.
4. Усова Н. В. Поэтоним *Orpheus* в цикле Р.-М. Рильке: фонетика и семантика / Н. В. Усова // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*: научный журнал. – 2018 (5). – Т. 14. – Вып. 4 (42). – С. 54-65.
5. Цветаева М. Стихотворения. Поэмы / М. Цветаева. – Москва: Правда, 1991. – 688 с.

# *Германские и романские языки в синхронии и диахронии*

УДК 81'373

## **БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ГЛОБАЛЬНОГО ИНТЕРТЕКСТА**

*Бакина А.Д.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, РФ

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет

им. М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ

*Heart-anna@yandex.ru*

**Введение.** С одной стороны, библейский текст как совокупность сакральных текстов Священного Писания представляет собой *макротекстуальный интертекст*, поскольку содержит множество текстов различных авторов разных периодов, которые ссылаются друг на друга так, есть перекликающиеся сюжеты и текстовые фрагменты в Ветхом и Новом Заветах. Кроме того, имеются притчи, выражения, реминисценции, заимствованные из других, ранее созданных текстов, которые успешно ассимилируются в Книге книг. С другой стороны, будучи культурно значимым и часто воспроизводимым текстом, оставляющим вербальные следы в новых текстах, Слово Божие представляет собой уникальный по своим масштабам, многомерности и культурному охвату источник обогащения языков христианского мира выражениями и аллюзиями, цитатами и крылатыми словами, и самое главное, фразеологической лексикой. Текстовые реминисценции, заимствованные из Священного Писания, всегда будут иметь статус интертекстуальных, исходя из многочисленных определений интертекстуальности, фиксирующих главный посыл – существование текста в тексте. Постоянно «проявляясь» в новых текстах посредством интертекстуальных вкраплений разного порядка, Библия оказывает значительное влияние на семантические характеристики и прагматический потенциал текстов различных видов дискурса, в особенности таких, как художественный и массмедийный [1, с. 55-66].

**Основная часть.** Проблема интертекстуальности как глобальной текстовой категории продолжает оставаться одной из актуальных на сегодняшний день, ее разработка отражена в ряде работ (см. И. В. Арнольд 1993, 1995, 1999; Р. Барт 1989; М. М. Бахтин 1975, 1979; А. Вежбицкая 1978; Ю. Кристева 1995; Н. А. Кузьмина 1999, Ю. М. Лотман 1999, 1996; П. Х. Тороп 1981, Н. А. Фатеева 1997, 1998, 2007, А. С. Черняева 1995, Lachmann 1990, Riffatterre 1972, 1979, Stierle 1982 и др.).

Интертекстуальное включение фразеологизмов библейской этимологии, используемой в различных жанрах литературного английского языка, придаёт произведению более насыщенную и яркую стилистическую окраску, более глубокое понимание содержания, благодаря образности самого интертекста [3]. Представим ряд примеров библейских фразеологизмов в виде английских и русских интертекстуализмов, легко устанавливающих эксплицитно и имплицитно выраженную связь с породившим их текстом:

1) *A decade after it looked certain to fall, the American steel industry has risen from the dead* (The Economist). Библизм *to rise from the dead* (русск. *восставать из мертвых*) придает цитате высокую эмоциональную окраску. Это сделано для того, чтобы показать, насколько важно восстановление американской промышленности для народа;

2) *Today, Lyle has a middleaged, three-quarter-length swing that is neither pretty nor particularly penetrating. But it is not so much a case of how the mighty have fallen, rather how the mighty have aged* (The Times). В данном случае использована замена составного элемента библейского фразеологизма *how have the mighty fallen* (русск. *как пали сильные на брани*) или трансформирование. В данном фрагменте статьи употребляется библизм сначала в неизменном виде, а затем идет повторение, где уже используется новый компонент, который усиливает смысл.

3) *Krabbé is also not without that amour-propre defining most athletes, from the biggest stars to weekend warriors: I view my wrists, stretched out in front of me to the bars, straight as ramrods. They've become so tanned, almost black in the wrinkles. The little hairs lie next to each other in wet rows, pointing away from me. I find my wrists incredibly beautiful. Vanity of vanities! What does man gain by the toil under which he toils under the sun? Beautiful, tanned wrists apparently* (<https://themillions.com>);

4) JUDGE: CAIN AND ABEL MURDER TRIAL UNFAIR – заглавие статьи в Chicago Tribune. *I just liked this. I just like the stakes, the – Cain and Abel – like storyline, I liked, again, the universe, and the narrative construction of the story. At the end of the story, with the – big reveal, I felt this undercurrent of dread that was just the perfect way to frame up the rest of the series* (Chicago Tribune). Заглавие содержит отсылку к библейским персонажам и всем известному сюжету о братоубийстве;

5) *У, я скажу вам, это будет что-то! Грехи, тоска и суета сует. Обиды, ложь, бесцельная работа, Мечты, обломы, путаница, бред...* (НКРЯ);

6) *Какой же вывод из всего этого? Наверное, такой: не сотвори себе кумира – не сотвори его из организаций «правильной» политической направленности и, что, наверное, самое важное, не сотвори его из самого себя. Не надо думать, что у тебя – или у кого-то еще есть стопроцентный моральный мандат, абсолютное право на охоту. В сумрачном мире борьбы с коррупцией охотник, сам того не заметив, может очень быстро стать жертвой* (Московский комсомолец). Довольно популярная библейская цитата, используемая в переносном смысле во вторичных контекстах.

7) В заголовке статьи, посвященной проблеме отказа велосипедистов от ношения защитного шлема во время езды по городу, из британской газеты The Guardian **ON YOUR OWN HEAD BE IT. SHOULD CYCLISTS WEAR HELMETS?** (The Guardian) употребляется библизм *on your own head be it* (русск. *кровь ваша на головах ваших*), имеющий значение нести всю

ответственность за предстоящие поступки. В данном случае использована семантическая трансформация библеизма, а именно буквализация. В тексте указывается прямое и переносное значение библейского фразеологизма: нежелание велосипедиста носить шлем может привести к таким тяжелым последствиям, как, например, травма головы, поэтому вся ответственность лежит на самих велосипедистах.

8) *Wenger believes his side have proved themselves equal to the Premiership pace-setters. The Frenchman accepts he is a lone voice in the wilderness, but is convinced his players will rally to his call* (The Independent). В данном примере компонентный состав библеизма расширяется благодаря добавлению определения lone (одинокий), служащего интенсификатором идеи призыва, остающегося без ответа и поддержки, и его единичности.

Важно отметить, что часто функция и смысл интертекстуального включения зависят от его положения в тексте. Некоторые позиции, как например, заглавие, являются сильными. Использование фразеологизма в виде цитатного заглавия значимо для интерпретации всего текста. Такое положение интертекстуального включения играет важную роль для понимания общего смысла произведения. Заглавия с использованием интертекстуального включения распространяют свое влияние на весь текст. Использование фразеологизмов библейского происхождения – довольно распространенный прием для названия книги или статьи.

Следующие из приведенных выше фразеологизмов встречаются в заглавиях современных произведений:

а) “The Ivory Tower” – роман Генри Джеймса, который увидел свет в начале XX века; б) подростковый роман “Lost sheep” автора Deborah Piorkowski был опубликован в 2014 году; в) историческое исследование об американском президенте Томасе Джефферсоне “Doubting Thomas: The Religious Life and Legacy of Thomas Jefferson” авторов Mark A. Beliles и Jerry Newcombe, изданное в 2014 году; г) романтическая комедия автора Stephanie Fowers “Out of the Mouth of Babes: Hopeless Romantics”; д) семейная история “Out of the Mouth of Babes: A Family’s Ultimate Challenge” американской писательницы Annie C. Boddie; е) произведение в жанре религиозного романтического романа “Turn the Other Cheek: The Chronicles of a Child of God Book” автора Michael Banks; ж) автобиографический роман Dorothy Grant “Turn the Other Cheek”; з) веселая и романтическая история об англичанке, приехавшей на отдых в Италию “The Olive Branch: A gorgeous summer romance set in Italy” автора Jo Thomas; и) книга по медитации и духовному развитию автора Sheila Calabrese “Olive Branch: A Forty Day Meditation For Troubled Times”.

Фразеологизм *the prodigal son* оказался самым популярным среди выбранного списка для использования в качестве названий произведений. Отсылку к этой библейской притче использовали в заглавиях своих рассказов Брет Харрет в 1870 году (“Mr. Thompson’s Prodigal”) и Томас Вулф в 1934 (“The Return of the Prodigal”). Современная литература «пестрит» библеизмами, используемыми главным образом в заглавиях произведений:

– “Frankenstein: Prodigal Son” – роман популярного американского писателя-фантаста Дина Кунца, выпущенный в 2005 году;

- “Prodigal Son: An Orphan X Novel” – мистический триллер автора Gregg Hurwitz;
- “Prodigal Son” – пьеса американского драматурга Джона Патрика Шелли;
- “Prodigal Son. Rise of the Peacemakers. Book 5” автора Matt Novotny;
- “The Prodigal Son: Diamond Dust Series” автора Beth Andrews;
- “Prodigal Son” Даниэлы Стил.
- “The Prodigal Son” – название стихотворение Редьярда Киплинга, первоначально бывшее эпиграфом к пятой главе его знаменитого романа “Kim”, и в последствии ставшее отдельным произведением.

Апелляция к фразеологизму *the prodigal son* в заглавии создает у читателя мимолетное ощущение знакомства с автором, и позволяет предположить, что сюжетная линия будет затрагивать тему ухода детей, братьев или сестер из семьи и их последующего возвращения. Нельзя не отметить широкое использование фразеологизмов библейской этимологии в названиях фильмов и серий/эпизодов современных сериалов:

“*The Ivory Tower*” называется второй эпизод телесериала канала НВО «Подпольная империя», премьера которого состоялась в 2010 г. В 2018 г. вышел австралийский короткометражный триллер “Lost sheep”. С 2019 г. на телеканале Fox идет сериал “Prodigal son” о криминальном психологе ФБР и его отце, серийном убийце. В 2018 г. режиссер Уилл МакФедден снял драму “*Doubling Thomas*” о том, как у белой пары рождается темнокожий ребенок. Фразеологизмы библейской этимологии популярны в качестве заглавия, так как характеризуются экспрессивностью, эмоциональностью и образностью, что позволяет им служить средством воздействия на читателя и зрителя, и способствует созданию ярких, незабываемых образов.

**Заключение.** Таким образом, представленные выше примеры демонстрируют, что интертекстуальный потенциал библейского текста высок, фразеологизмы библейского происхождения можно рассматривать в качестве интертекстуальных единиц, выполняющих функцию эксплицитной или имплицитной отсылки к библейскому тексту.

### Список литературы

1. Бакина А. Д. Библейская фразеология: функциональный аспект / А. Д. Бакина // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции (31 марта 2022 г.) / под ред. О. Ю. Ивановой. – Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2022. – С.55-66.
2. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Ю. Кристева. – Москва: РОССПЭН. – 2004. – 652 с.
3. Федуленкова Т. Н. Лекции по английской фразеологии библейского происхождения: учеб. пособие / Т. Н. Федуленкова. – Москва: Изд-во «дом Академии Естествознания», 2016. – 146 с.

## Источники иллюстративного материала

1. Ростовский М. Виды коррупции: кто прав в схватке Поклонская – Transparency International / М. Ростовский // Московский комсомолец, 2017.05.21
2. <https://themillions.com/2014/07/thescourge-of-the-peloton-on-tim-krabbes-the-rider.html>
3. <https://www.chicagotribune.com>
4. <https://www.economist.com>
5. <https://www.independent.co.uk>
6. <https://www.theguardian.com/international>
7. <https://www.thetimes.co.uk>

УДК 811.111'27

## ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВ ПЕРИОДА РАННЕГО ДЕТСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ)

*Вансяцкая Е.А.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, РФ  
*e\_vansyatskaya@yahoo.com*

**Введение.** Язык детей – не только предварительная ступень языка взрослого, но и вполне самостоятельное образование, подчиняющееся своим собственным законам. Развитие речи – стержень общего психического развития ребёнка. С ее развитием связано формирование его как личности и его психических процессов. Доминантной формой в становлении речевого онтогенеза по праву признается диалог, как наиболее естественная форма речевого общения, оказывающая влияние на развитие коммуникативных умений ребёнка, и на вхождение ребёнка в систему социальных связей и социального сотрудничества [4]. При этом он также способствует общепсихическому и интеллектуальному развитию субъекта.

**Основная часть.** Сферой функционирования диалога является разговорная речь, основными характеристиками которой являются естественность, непринужденность, непосредственное восприятие собеседника и ситуации, использование наряду со словесными невербальных компонентов коммуникации (НВК), быстрая смена субъектов разговора, взаимообусловленность реплик общающихся, одновременное использование готовых шаблонов и тенденции к речетворчеству.

В развитых формах диалог представляет собой содержательное взаимодействие смысловых позиций партнеров, их установку на активное вопрошание, предвосхищение ответного отношения и активное понимание ответов. Как отмечают, отсутствие предвосхищающих ответов и активного понимающего отношения, бессодержательность разговора приводит к его вырождению, псевдообщению [5].

Диалог как форма манифестации устной речи противопоставит монологу. Развитие диалога происходит в направлении от простого

реплицирования к содержательному контекстному диалогическому общению. В детском возрасте становление диалогического общения происходит поэтапно от эмоционального «дуэта» младенца с матерью, в котором одновременно представлены и диалогические, и монологические характеристики общения при полном отсутствии языковых средств со стороны младенца, до интимного, личностного внеситуативного речевого общения с близкими взрослыми, до скоординированного, развернутого диалога со сверстником в совместной творческой игре [1; 4].

Исходя из того, что в коммуникативном акте могут использоваться как вербальные, так и невербальные составляющие, представляется важным изучить, как они соотносятся между собой при описании эмоций коммуникантов.

За основу мы берем классификацию, разработанную Ф.И. Карташковой и В. В. Ганиной [3], в соответствии с которой выделяются следующие классы невербальных компонентов коммуникации:

1. Паралингвистический класс НВК, в который входят фонационные и респираторные НВК.

2. Кинетический класс НВК. В нем можно различать следующие виды НВК: жестовые, мимические, пантомимические и тактильные.

3. Миремические НВК, которые имеют отношение к взгляду человека.

В корпусе фактического материала мы отбирали примеры, в которых коммуниканты испытывают определенные эмоции – положительной или отрицательной направленности. Эмоции могут быть выражены отдельными видами НВК, а также с помощью комбинаций или комплексов.

Согласно данным психологии, детство разделяется на несколько периодов: младенчество (от рождения до 1 года); раннее детство (от 1 года до 3 лет); дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет); младший школьный возраст (6-7 – 11-12 лет).

В настоящем исследовании перед нами стояла задача проследить, как у детей периода раннего детства происходит выражение эмоций, а также какие типы НВК преобладают в их диалоге с взрослыми. Все примеры взяты нами из художественной литературы для детей, написанной на английском языке. Рассматриваемые примеры проанализированы в соответствии с определенной методикой: описание типа НВК, сопровождающего речевой акт; указание языкового коррелята, с помощью которого НВК представлен в тексте; описание эмоциональной реакции коммуниканта. В некоторых случаях необходимо обращение к вербальной части высказывания или к прагматическому контексту для установления истинного характера эмоции.

Необходимо отметить, что диалогов периода раннего детства зафиксировано не очень много. Для этого есть несколько причин. Во-первых, дети данной возрастной группы не обладают большим словарным запасом и правильным набором грамматических структур. Им не всегда легко выразить свою мысль с помощью лексических единиц, которые

сочетаются с правильными грамматическими формами. Во-вторых, в диалоге с ребенком периода раннего детства отсутствуют импликации, скрытые смыслы, крайне мало количество косвенных речевых актов. Прямой вопрос предполагает прямой ответ, побуждение к действию вызывает желаемое действие или мотивировку отказа от него [2].

Следует отметить, что по результатам проведенного нами анализа, наиболее распространенной структурой в комплексе НВК в речи детей периода раннего детства является миремический / фонационный + мимический НВК. При этом стоит также подчеркнуть, что при общении с взрослыми коммуникантами дети, как правило, выражают положительные эмоции. Выражение негативных эмоций происходит лишь тогда, когда ребенок чем-то недоволен.

**Заключение.** Специфика диалога взрослого с ребенком наблюдается в ролевом, структурном, тематическом и иных аспектах. В партнерско-ролевом аспекте указанная специфика наблюдается в распределении коммуникативных ролей и интенций субъектов диалога. В значительной мере здесь преобладает инициатива взрослого (родителя и другого члена семьи). Взрослый, восполняя коммуникативную некомпетентность ребенка, часто берет на себя роли адресата и адресанта, и в этом отношении можно говорить о некоторой асимметричности диалога с ребенком, что предопределяет его структурную особенность. С другой стороны, взрослый «приписывает» ребенку некоторые черты коммуникативной компетенции, демонстративно рассматривая его в качестве равноправного партнера по коммуникации, даже в тех ситуациях, когда его компетенция мала.

Небольшое количество примеров в англоязычной художественной литературе для детей подтверждает мысль психологов, философов и педагогов о том, что языковая компетенция ребенка в этом возрасте еще только развивается. И изучение данного языкового материала представляет несомненный интерес. Анализ исследуемого языкового материала позволяет понять, как происходит вербализации эмоций положительной и отрицательной направленности в более позднем возрасте.

### Список литературы

1. Исенина Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период / Е. И. Исенина. – Москва: Изд-во Юрайт, 2020. – 149 с.
2. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с. ISBN 5-691-00527-8
3. Эмоции человека и невербальное поведение: гендерный аспект: моногр. / В. В. Ганина, Ф. И. Карташкова. – Иваново: изд-во Иван. ун-та, 2006. – 205 с. ISBN 5-7807-0558-5.
4. Юрьева Н. М. Проблема речевого онтогенеза: производное слово, диалог: экспериментальные исследования / Н. М. Юрьева. – Москва: Акад. гуманитарных исслед., 2006. – 487 с. ISBN 5-98499055-5
5. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: Избр. раб. / Л. П. Якубинский. – Москва: Наука, 1986. – 205 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

*Воробьева Л.П., Золотухина Е.С.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*e.zolotukhina@donnu.ru, l.vorobiova@donnu.ru*

Диалогическая речь – разговор, при котором происходит непосредственный обмен информацией, мыслительным содержанием. Диалог представляет собой наиболее яркий и естественный случай коммуникации, так как подлинное своё бытие язык обнаруживает лишь в диалоге.

Эмотивная функция языка (наряду с коммуникативной и когнитивной) относится к числу основных, сущностных. Язык служит не только средством общения и орудием мысли, но связан и с выражением чувств, эмоций, обеспечивая тем самым сферу эмоциональной и речемыслительной деятельности человека. Человек, познавая действительность, определенным образом относится к явлениям окружающего мира. Это отношение носит субъективный, личностный характер и представлено в чувствах, эмоциях.

Эмоции представляют собой сложный процесс. С одной стороны, это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами, с другой стороны, – выражение отношения к окружающему миру и к себе. Иными словами, эмоции – особая форма отношения к предметам и явлениям действительности, обусловленной их соответствием/несоответствием потребностям человека. Эмоциональные процессы бывают положительными или отрицательными. Это зависит от того, в каком отношении (позитивном или негативном<sup>1</sup> находится какое-либо действие к взглядам и интересам человека. Результатом таких относительно стабильных отношений являются эмоции, которые по своей сути у различных людей одной общественной группы во многом совпадают, обнаруживают общие черты и находят свое выражение в языковых единицах. Таким образом, происходит социализация чувств, так как каждый человек, являясь представителем общества, проявляет сознание, свойственное этому обществу. И, следовательно, эмоциональные качества языка, субъективные по своему происхождению, в реальной действительности «существуют как вполне объективные свойства тех или иных звуков, форм, знаков» [2, с. 15]. Являясь результатом отражательно-познавательной деятельности человека, эмоциональное значение наряду с рациональным входит в семантическую структуру единиц языка.

Эмоциональность как семантическая характеристика языковых единиц базируется на оценочности, но не сводится к ней. Наличие последней в семантической структуре лингвистических единиц еще не сигнализирует об эмоциональности, но всякое эмоциональное значение

предполагает оценку говорящим предмета, субъекта, явления, ситуации.

Подлинное свое бытие эмоциональность обнаруживает в диалоге. Именно в диалоге, отражающем соответствующую речевую ситуацию, содержатся предпосылки для реализации эмотивной функции языка. Типичные жизненные ситуации, их стандартность, стандартные способы их отображения и оценки, стабильные и переменные факторы, влияющие на диалог как форму непосредственного общения, установка партнера, отражение межличностных отношений – все это способствует реализации языком своей эмотивной функции.

Все многообразие оценочных, эмоционально-оценочных высказываний в диалоге можно свести к нескольким основным типам:

1) оценочные высказывания типа: *Sie sind so nett. Das ist ein interessantes Fach. Du bist verriickt. Du bist ein Demagoge*, и др., выражая : определенную оценку (nett,...) лица, предмета, явления, не являются эмоциональными.

2) высказывания, дающие оценку речи. Оценка речи – это оценочная функциональная характеристика, даваемая говорящим в процессе речи, ср.: *Verschoben ist ein krimineller Ausdruck*.

Оценка речи может быть выражена в виде стандартных клише, повторяющихся в определенных ситуациях и, кроме того, она может иметь типичную эмоционально-оценочную структуру, ср.: *Was für ein ekelhafter Quatsch!*;

3) оценочные высказывания, содержащие узуально-эмоциональные, окказионально-эмоциональные слова, но не являющиеся в целом эмоциональными, ср.: *Leider hat dieser Dussel von Latschenbach die Anschläge abreißen lassen. So ein Esel bin ich doch nicht*;

4) эмоционально-оценочные конструкции, которые строятся на основе определенной модели, с помощью определенного набора средств эмоциональности. Они всегда эмоциональны, ср.: *Und ob ich Angst habe! Ein wunderbarer Mensch, dein Vater! Ist das eine Überraschung!*

**Синтаксический состав эмоциональных конструкций.** По своему синтаксическому составу эмоциональные конструкции могут быть разбиты на недвосоставные и двусоставные. Большинство недвосоставных эмоциональных конструкций строится с помощью интенсификаторов типа *was für ein, welch ein, wie, so, so ein, solch ein*, ср.: *Was für ein ekelhafter Quatsch! Welch eine Geste! Wie interessant! So ein Schuft! Solch ein Schuft* и др.

Двосоставные эмоциональные высказывания конструируются с помощью союзных слов *daß, wenn, und ob, und wie* (см. выше) и определенного порядка слов. Узуально эмоциональны реагирующие реплики диалогической речи двусоставного характера с выдвиганием в препозицию тех компонентов, которым эта позиция обычно не свойственна. Такими компонентами эмоциональных реплик являются прямое дополнение, инфинитив как часть сказуемого и предикатив, ср.:

- *Was willst du tun?*

- *Anzeigen werde ich dich.* (Kisch.)
- *Was haben Sie am Neujahrs tag gemacht?*
- *Meinen Rausch ausgeschlafen habe ich.* (Kellermann.)
- *Wie war es, als Sie ein Kind waren?*
- *Schlimm war das.* (Schnurre.)

Эмоциональность подобных реакций создается за счет вторичной полноты их структуры с препозицией указанных выше компонентов. Вторично двусоставные структуры с эмоциональным значением возникают на базе реплицирования, поскольку их возникновение мотивировано интенцией инициирующей реплики и коммуникативной ситуацией в целом.

### Список литературы

1. Адмони В. Г. Синтаксис современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – Л.: Наука, 1973. – 366 с.
2. Винокур Г. О. О задачах истории языка / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – Москва, 1989. – С. 207-226.
3. Гак В. Г. Структура диалогической речи / В. Г. Гак // Русский язык за рубежом. – 1970. – № 3. – С. 75-80.
4. Девкин В. Д. Диалог. Немецкая разговорная речь / В. Д. Девкин. – Москва: Высш. школа, 1981. – 160 с.
5. Леонова Л. А. О типологии диалогических единств / Л. А. Леонова // Проблемы английской филологии и психолингвистики. – Калинин: КГУ, 1972. – С. 72-85.
6. Шишкина Т. А. Косвенные высказывания в сверхфразовом диалогическом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. А. Шишкина. – М., 1994. – 16 с.
7. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Избранные работы: язык и его функционирование. – Москва: Наука, 1986. – С. 17-58.

УДК 81'42+811.133.

## **ДИСКУРСЫ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ФРАНЦУЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

*Гапотченко Н.Е.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*n.gapotchenko@donnu.ru*

Современные СМИ являются одним из наиболее эффективных и популярных способов информирования социума о явлениях различного рода, о событиях, происходящих в мировом сообществе. Массмедиа реализуют потребности общества в своевременном получении информации, иногда не только необходимой для полноценной жизни, но и для выживания.

Все медиадискурсы, представленные в офлайновых и в интернет-СМИ, имеют подготовленный характер, подвергаются редактированию,

таким образом, подаются как организованные письменные речевые актуализации, отображающие определенные жизненные официальные или неофициальные ситуации.

Дискурсы современных массмедиа являются одним из главных средств организации разных уровней функционирования социума и оповещения о жизненно важной политической, социальной и другой информации. Такие тексты обладают значительной прагматической силой, поскольку способны повлиять на широкие слои населения, их позицию, действия.

Отдельные аспекты функционирования дискурсов СМИ уже были предметом научного интереса лингвистов – Н.Д. Арутюновой, В.Г. Гака, А.Г. Голодова, Т.Г. Добросклонской, В.Г. Костомарова, Ю.С. Степанова, В.Е. Чернявской, Л.В. Шарончиковой, Ж. Бодрийера, Т. ван Дейка, Д. Менгено, А.В. Пеконди, П. Шародо. Однако многие специфические характеристики медиадискурсов до сих пор остаются вне зоны внимания исследователей. Одной из таких лакун является вопрос об основных составляющих дискурсов французских СМИ, формирующих общий имидж Французской Республики на мировой арене, что и обусловило цель данного исследования.

Дискурсы СМИ, формирующие имидж, содержат информацию, направленную на целевую аудиторию, а в случае дискурсов, формирующих имидж французского государства – на внутреннюю (граждан Республики) и внешнюю целевую аудиторию (население территории вне границ Республики). Предоставляемая информация может касаться всех составляющих жизни французского общества, способных сформировать необходимое, как правило, положительное представление о Республике, создавать и регулировать в нужном направлении общественное мнение, поскольку составители имиджевых дискурсов СМИ придерживаются общей цели – создать положительный образ даже в случае с проблемной ситуацией [2, с. 151-155].

Имиджевые дискурсы французских СМИ представляют Французскую Республику, подчеркивая ее сильные стороны, не упоминая о недостатках, акцентируя внимание на достоинствах, что демонстрирует их сходство с рекламными и маркетинговыми дискурсами, указывая на гибридный и конвергентный характер имиджевых дискурсов.

Кроме того, дискурсам, фокусирующимся на создании имиджа Французской Республики, свойственна эксплицитная или имплицитная побудительность. Такие дискурсы призваны любым способом повлиять на мнение и сознание массового адресата о Франции, сделать это мнение более лояльным по отношению к политике, социальным реформам, традициям, экономическим тенденциям, реализуемым Францией.

Для имиджевых дискурсов характерно детальное планирование и подготовленность изложения, а также предварительное четкое осознание их составителями коммуникативной интенции и прагматической

установки дискурсов. Кроме того, имиджевым дискурсам СМИ присуща актуализация информации с позиций действующей идеологии [1, с. 163-164].

Автор или составитель имиджевых дискурсов французских СМИ представлен преимущественно коллективом, воплощающим общую позицию – политической партией, редакцией издания СМИ, общественной организацией – и носит институциональный характер. Примером окказионального индивидуального дискурса с имиджевой направленностью может служить отзыв, оставленный в обсуждениях на форуме, который, однако, в силу ограниченности распространения и адресата, имеет посредственный коммуникативный успех.

Имиджевые дискурсы французских СМИ значительным образом формируют нужный образ Французской Республики за счет актуализации в них информации денотативного характера – например, о благоприятном географическом положении, о демократических ценностях и символике, о высоком уровне культуры, ежедневных позитивных моментах жизни французского общества итд.; а также путем использования языковых средств, актуализирующих информацию аффективного плана, – например, об эмоциях и чувствах, которые составители или авторы имиджевых дискурсов ожидают сформировать у потенциального адресата. В целом, культурологический контекст формируется также на ассоциативном и метафорическом (образном) уровнях [3, с.174].

Анализ имиджевых дискурсов французских СМИ позволяет выделить следующий основной тезис положительного образа Республики: Франция – европейское государство с демократическими ценностями и высоким уровнем жизни, для которого характерно соблюдение личных свобод и реализация конституционных прав граждан.

На языковом уровне положительный образ французского государства создается за счет контекстуально и прагматически обусловленного употребления различных лексических, грамматических, стилистических средств [4]. Кроме того, в имиджевых дискурсах французских СМИ широко используются штампы, клише, речевые стереотипы, эвфемизмы, а также конвергенция и даже перенасыщенность средствами [3, с. 48].

Экстралингвистические составляющие имиджевых дискурсов печатных СМИ уже, чем, например, телевизионных, поскольку ограничены визуальным восприятием. Однако, подготовленный характер печатных имиджевых дискурсов позволяет эффективно воспользоваться различными шрифтами, иллюстрациями, другими средствами инфографики.

Таким образом, имиджевые дискурсы СМИ способствуют формированию положительного образа Французской Республики. Актуализации имиджевых характеристик дискурсов французских СМИ происходят на языковом и внеязыковом уровнях при подаче денотативной и аффективной информации.

## Список литературы

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – Москва, 2008. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika.pdf>
2. Климова Э. Н. Имиджевый дискурс: содержание понятия и интерпретативные возможности в маркетинговых коммуникациях / Э. Н. Климова // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2012. – № 2 (88). – С. 151–155.
3. Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы: коллективная монография / под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского. – Белгород: ИД «Белгород», 2016. – 244 с.
4. Maingueneau, D. Analyser les textes de communication / D. Maingueneau. – P. : Armand Colin, 2016. – 279 p.

УДК 811.11:81'373.23

## ОБРАЗОВАНИЕ И УПОТРЕБЛЕНИЕ ГИПОКОРИСТИЧЕСКИХ ФОРМ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Гончарук Е.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*e.goncharuk@donnu.ru*

**Введение.** Вследствие влияния на человека различных тенденций, а также экстралингвистических факторов, таких как мода на имена, эмотивная составляющая вербальной коммуникации и т.д., в немецком языке было замечено развитие и частое употребление гипокористических форм личных имен. Изучение особенностей образования и употребления гипокористических форм немецких имен собственных может привести к лучшему пониманию особых черт антропонимов и их использования в немецком языке и культуре.

**Основная часть.** Ван Лангендонк отмечает, что для правильного понимания феномена личных имен собственных необходим систематический анализ типологии данных единиц, а также обсуждение их категориального значения. Он дополняет традиционную классификацию имен собственных классификацией, основанной на их семантико-прагматической характеристике. В своем исследовании он использует бинарную оппозицию: «официальное» vs. «неофициальное» и «первичное» vs. «вторичное» [4, с. 189].

Вышеупомянутые типы антропонимов имеют свои отличительные особенности. Согласно Ван Лангендонку, официальные имена даются человеку государственными или религиозными учреждениями, в то время как неофициальные имена могут быть даны кем угодно. Первичные имена «выполняют три основные функции личных имен: обращение к человеку, его идентификация и возможность субкатегоризации относительно пола» [4, с. 189]. Кроме того, вторичные имена хронологически или

функционально следуют за первичными именами. Неофициальные имена, такие как псевдонимы и ники в интернет-чатах, являются вторичными. Место гипокористики в системе Лангендонка неоднозначно. Он предлагает рассматривать гипокористические формы исключительно как имена с уменьшительным семантическим компонентом.

В свою очередь, Е. Амарал дает следующее определение понятию гипокористики: «Гипокористическую форму можно понимать, как единицу, образованную от морфологической вариации (диминутива, аугментатива и т.д.) другого антропонима. Гипокористические формы отличаются от прозвищ тем, что происходят от полной формы имени собственного» [2, с. 62-82].

Как показывает материал исследования, в ономастике представляется возможным выделить 3 формы имени:

1) полные формы имен собственных: *Elizabeth (Elisabeth), Friederich (Friderick), Anna (Anne)*;

2) краткие формы имен собственных: *Lisa, Elisa, Beth, Fried, Rich, Ann*;

3) гипокористические, или уменьшительно-ласкательные (диминутивные) формы имен собственных: *Betsy, Friedel, Anchen*.

Образование кратких личных имен собственных посредством суффиксации занимает не последнее место в немецком антропонимиконе. Наиболее частотным является усечение с сопровождением суффиксов *-o, -a, -e, -i, -ie, -ette(a), -er, -chen, -lein* и др. Некоторые исследователи терминологически обозначают структурные элементы *-o, -a, -e, -i* как окончания [1, с. 103-105].

Однако А. Н. Антышев, рассматривая морфологическую структуру слова, отмечает, что маркеры онимов мужского и женского рода, которые исторически развивались из деривационных элементов, служивших для образования кратких вариантов антропонимов от форм полных имен, не могут соотноситься к классу окончаний [1, с. 105]. В. Фляйшер определенно относит данные структурно-морфологические элементы в составе антропонимов к суффиксам [3, с. 52-63].

В результате исследования гипокористических форм немецких имен собственных были определены следующие гипокористические суффиксы антропонимов, характерные для немецкого языка: *-er, -chen, -lein, -el, -l, -le*.

Необходимо подчеркнуть, что для образования кратких (диминутивных) форм мужского личного имени в немецком языке, как правило, используется суффикс *-er*. Личные имена, заканчивающиеся на указанный суффикс, являются в достаточной степени распространенными. Благодаря продуктивности, суффикс *-er* очень активно используется в образовании разговорных вариантов личных имен в сфере неофициального и неформального общения, причем варианты с суффиксом *-er* возникают как на базе полных личных имен, так и их сокращенных вариантов: *Heiner – Heinriek, Hanner – Johan*.

Следующий гипокористический суффикс *-chen* может использоваться для образования уменьшительно-ласкательных форм как мужских, так и женских имен. Антропонимы с таким суффиксом зачастую переходят в разряд разговорно-окрашенных. Однако степень эмоциональности и оценочности словообразовательных средств немецкого языка значительно уступает таким категориям в славянских языках в общем, а также тонкой дифференциации смысловых оттенков соответствующих средств и эмоциональному богатству русского языка в частности.

Суффикс *-chen* способен присоединяться и к полным, и к сокращенным собственным именам: *Karlchen – Karl, Mariechen – Marie, Ottochen – Otto, Wölfchen – Wolf*. Суффикс *-lein* может быть использован для образования уменьшительно-ласкательных форм как мужских, так и женских личных имен, например: *Sofilein – Sofia, Peterlein – Peter*.

Стоит заметить, что диминутивный суффикс *-lein*, так же, как и предыдущий, не обладает полоразличительной функцией. Кроме того, в зависимости от коммуникативной ситуации, суффикс *-lein* может придавать немецким именам значение субъективного отношения со следующими оттенками: пренебрежительность, ирония или фамильярность. Следовательно, такие варианты личных имен не могут быть переведены в фонд официальных антропонимов.

Для образования уменьшительно-ласкательных форм от мужских: *Heinel – Heinriek, Fridel – Friedrich* и женских: *Christel – Christiana, Trudel – Gertruda* полных личных имен также используются суффиксы *-el, -l* и *-le*. В апеллятивной сфере указанные суффиксы не употребляются в диминутивном значении, поэтому образованные с их помощью гипокористические формы имен нередко употребляются как самостоятельные официальные имена: *Christel, Bärbel, Dorle*. В неофициальной сфере общения краткие варианты антропонимов с суффиксами *-el, -l, -le* достаточно активно используются для варьирования: *Hänsel, Stoffel, Mariele, Peterle*.

**Заключение.** В результате проведенного исследования представляется возможным сделать вывод, что немецкий язык обладает достаточным количеством морфологических и словообразовательных элементов для образования гипокористических форм. Следовательно, уменьшительно-ласкательные формы немецких личных имен собственных имеют более разнообразную стилистическую и экспрессивную варьированность. Кроме того, диминутивные формы имен, образованные при помощи суффиксов *-el, -l* и *-le* могут употребляться как самостоятельные официальные имена. Прослеживается тенденция к повышению использования данных форм имени в современном немецком языке.

#### Список литературы

1. Антышев А. Н. Имена. Немецкие антропонимы / А. Н. Антышев. – Уфа: Изд-во Башкирского государственного аграрного ун-та, 2001. – 238 с.

2. Amaral E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro / E. T. R. Amaral // Alfa, São Paulo, 2011. – Vol.55. – n.1, – P. 62-82.
3. Fleischer W. Variationen von Eigennamen / W. Fleischer// Der Name in Sprache und Gesellschaft. Beitrage zur Theorie der Onomastik. Berlin: Akademie-Verlag, 1973. – 63 s.
4. Van Langendonck, W. Theory and typology of proper names / W. Van Langendonck // Trends in linguistics. Studies and Monographs. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2007. – B. 168, – 378 p.

УДК 615.849

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДЛОГОВ *IN*, *AT* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Гребенюк Ю.Б.**

ГБУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С.С. Прокофьева»,  
г. Донецк, РФ  
*yulya.grebenyuk.84@inbox.ru*

Целью работы является проведение сравнительно-типологического исследования предлогов «at», «in» в британском варианте английского языка, а именно: особенности употребления и перевода этих предлогов на русский язык, особенности их функционирования.

Предлоги «at», «in» выбраны для анализа потому, что употребляются наиболее часто. Эти предлоги имеют четкие соответствия в русском языке. Студенты часто допускают ошибки, употребляя один предлог вместо другого. Одним из заданий исследования является установление причины ошибок в употреблении этих предлогов.

На первый взгляд может показаться, что предлог-это небольшое слово, простое по структуре. Учащиеся, начинающие изучать иностранный язык, часто пренебрегают предлогами. Однако студенты, изучающие язык не первый год, вдруг осознают, что именно предлоги доставляют им немало неприятностей и приводят к ошибкам в их употреблении и переводе. Именно анализ типичных ошибок письменных переводов, выполненных в течении семестра, выполненный преподавателем и студентами, поспособствовал проведению специального исследования. Данную тему исследовали и ранее. Б. Н. Аксененко, Б.А. Ильиш, Г. Ятель, а также другие исследователи [1, 2, 4] достаточно детально изучали английские предлоги. Они считали их важнейшим компонентом в структуре предложения. Именно они описали лексическую и грамматическую природу предлога, его лексические значения, а также функцию в предложении. В нашем исследовании мы ставим и решаем проблему по-новому: предлоги изучаются в сравнительно-функциональном плане. Мы обращаем внимание на особенности их перевода на русский язык.

В грамматиках и специальных работах указываются некоторые признаки предлогов. Например: предлог – это служебное слово,

употребляемое для выражения связи двух полнозначных слов; предлог способен синтаксически функционировать самостоятельно; предлог имеет лексическое и грамматическое значение.

*Материалом* для проведенного исследования послужили такие источники, как оригинальный текст романа Джека Лондона «Белый клык», а также англо-русский словарь. При этом сочетания с предлогами «in», «at» были выбраны методом сплошной выборки. Мы детально проанализировали каждый предлог отдельно, провели их сравнительное исследование, а также сделали выводы на основе фактических результатов проведенного анализа.

Анализ частоты употребления предлогов «in», «at» подтвердил тот факт, что в исследуемом тексте предлог «in» употребляется намного чаще, чем предлог, «at». Так, «in» употреблялся в 405 сочетаниях, в то время, как второй предлог наблюдался лишь в 207 сочетаниях.

Нами был проведен сравнительный анализ лексических значений предлогов «in», «at».

Результаты анализа позволили сделать следующие **выводы**:

1. Оба предлога имеют не одно, а несколько значений. Однако предлогу «in» свойственно более широкое семантическое поле.

2. Данные предлоги можно назвать семантическими синонимами, ведь они частично совпадают по типу семантических отношений, выражаемых в составе словосочетания с предлогом.

3. Именно в тех случаях, когда два исследуемых предлога совпадают по типам семантических отношений, чаще всего возникают ошибки при употреблении русскоязычными учениками и студентами. Например: *we looked in the rain-we looked at the rain.*

4. Предлог «in» в большинстве случаев выражает пространственные значения. Пространственные значения являются наиболее характерными для этого предлога, в то время, как 10 других встречаются намного реже. Предлог «at» чаще всего имеет значение движения в определенном направлении, а также выражения пространственных отношений. Именно такие синонимические значения вышеуказанных предлогов могут способствовать тому, что в их употреблении допускаются ошибки.

Таким образом, при изучении предлогов и их правильного употребления в английском языке, необходимо обратить внимание на те случаи, когда с помощью предлогов «in», «at» передаются пространственные значения. Они являются синонимичными для обоих предлогов.

### Список литературы

1. Аксененко Б. Н. Предлоги английского языка: учеб. пособие / Б. Н. Аксененко. – Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 319 с.
2. Иванова И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка: учеб. пособие / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – Москва: Высшая школа, 1981. – 286 с.

3. Робатень Л. С. Англо-русский словарь / Л. С. Робатень. – Москва: Астрель, 2012. – 512 с. – ISBN 978-5-271-39563-5.
4. Соколова Е. Ю. Английский язык. Предлоги: учеб. пособие / Е. Ю. Соколова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Живой язык, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-8033-1413-4.

УДК 811. 111

## **ФРАЗЕОТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ- ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ *BLUE***

**Еременко-Григоренко Ю.Н., Бессонова О.Л.**, д-р филол. наук, проф.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*o.bessonova@donnu.ru, olesya\_yuliana@mail.ru*

Цветообозначение является значимым компонентом в структуре многих фразеологических единиц (далее ФЕ), так как цвет является одним из наиболее отчетливо выраженных признаков предмета, и ни один объект окружающего человека мира не существует вне цвета, а цветовые характеристики являются необходимым элементом визуализации окружающего пространства. Данная статья посвящена рассмотрению ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* как самостоятельной единицы лексической системы английского языка, раскрывающей в составе идиом коммуникативную сторону языка и способность к метафорическому осмыслению действительности.

**Актуальность** исследования связана с когнитивной, коммуникативной, лингвокультурологической значимостью цветообозначений, их ролью в функционировании структур представления знаний. Выбор в качестве **объекта** исследования ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* базируется на подходе к классификации базовых цветов Б. Берлина и П. Кея [1], которые выделили 11 основных цветовых терминов: белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый, фиолетовый, оранжевый, розовый, серый. Методологическую основу составила также теории универсальной структуры цветообозначений П. Кея и Ч.Мак Дэниэла [8], согласно которой зрительный нерв человека реагирует на четыре первичные хроматические цветовые категории (красный, синий, зеленый, желтый) и на две ахроматические цветовые категории (белый и черный). Цель исследования заключается в разработке тематической классификации ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* с дальнейшим анализом полученных результатов. Цель данного исследования определила постановку следующих задач: формирование эмпирического корпуса ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue*, объединение ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* в семантически мотивированные группы по

признакам «ЧЕЛОВЕК», «ПРЕДМЕТ», а также анализ фразеотематической классификации.

Различные подходы к изучению понятия цветообозначений представлены в работах таких известных лингвистов, как Е. М. Верещагин, А. П. Василевич, В. Г. Кульпина, Н. Б. Бахилина, Р. М. Фрумкина, А. Вежбицкая [2; 3; 4; 5; 7]. Они основаны на гипотезе культурного релятивизма Сепира-Уорфа, теории универсализма Б. Берлина и П. Кея, теории об универсальной структуре цветообозначений П. Кея и Ч. Мак Дэниэла [1].

Эмпирический материал исследования составили 55 английских фразеологических единиц с колоративным компонентом *blue*, отобранных из следующих словарей: Oxford Idioms Dictionary for Learners of English, Collins COBUILD Dictionary of Idioms, ABBYY Lingvo, Англо-русский фразеологический словарь А. В. Кунина.

Корпус исследования представлен фразеологизмами с разной семантикой, в основу фразеотематической классификации положен подход А. В. Кунина [6]. Результаты анализа показывают, что из 55 ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* большинство относится к группе ЧЕЛОВЕК – 39 ФЕ (71 %). В эту группу вошли ФЕ, характеризующие:

– поведение человека 20 ФЕ (51%), например: *talk a blue streak* - to talk very much and very rapidly ‘букв. говорить синей полосой; говорить очень много и очень быстро’, *like a bolt out of the blue* ‘букв. как удар молнии из синего; внезапно и без предупреждения’, *come out of the blue* - to appear suddenly as if from nowhere ‘букв. выйти из синего; появиться внезапно из неоткуда’, *give smb the blues* ‘букв. давать кому-либо хандру, тоску; наводить тоску, уныние на кого-либо’, *sing the blues* ‘букв. воспеть меланхолию, тоску; жаловаться на свою судьбу, роптать, сетовать’, *to scream/ cry blue murder* ‘букв. кричать о синем убийстве; кричать во всё горло, орать благим матом’, *blue blood* ‘букв. синяя кровь; аристократическое происхождение («голубая кровь»)’, *once in a blue moon* - very rarely ‘букв. однажды во время синей луны; очень редко’, *like blue murder* ‘букв. как синее убийство; на полном ходу, на полной скорости’.

– эмоциональное состояние человека 6 ФЕ (15%), например: *between the devil and the deep blue sea* - in a very difficult position; facing a hard decision ‘букв. между сатаной и глубоким синим морем; в очень затруднительном положении, столкнувшись с принятием трудного решения’, *burn with a low blue flame* - to be very angry ‘букв. гореть низким синим пламенем; сильно злиться’, *blue in the face* ‘букв. синий на лице; раздухарившийся, возбуждённый’, *to cry oneself blue in the face* ‘букв. расплакаться / кричать до синевы на лице; кричать до посинения’, *blue murder* ‘букв. синее убийство; вопль, громкий пронзительный крик’, *blue study* ‘букв. синий кабинет; мрачные раздумья, тяжелые мысли’;

– физическое состояние человека 5 ФЕ (13%), например *blue devils* ‘букв. синие черти; уныние; белая горячка’, *talk until one is blue in the*

*face* - to talk until one is exhausted 'букв. говорить до синевы на лице; говорить до изнеможения', *black-and-blue* - bruised; showing signs of having been physically harmed 'букв. черно-синий; быть в синяках', *blue around the gills* - looking sick 'букв. синий вокруг жабр; выглядеть больным', *drink till all's blue* 'букв. пить пока все не станет синим; допить до белой горячки, до «зелёного змия»';

– сферу профессиональной деятельности 8 ФЕ (21%), например: *blue boy* 'букв. синий мальчик; 1) полицейский; 2) северянин', *blue collar* – 'букв. синий воротник; «синий воротничок», производственный рабочий', *bluecoat* 'букв. синий пальто; 1) боец, солдат, 2) матрос, 3) полицейский'; *the dark blues* 'букв. темно-синие; «синие», спортивные команды Оксфорда'; *blue Ribbon Army* 'букв. армия синей ленты; общество трезвенников'; *blue-ribbon* 'букв. синяя лента; престижный, авторитетный, влиятельный, заслуживающий доверия'.

Вторая фразеотематическая группа ПРЕДМЕТ представлена 12 ФЕ (22%) с компонентом-цветообозначением *blue*. Например: *blue-sky research* - research that is not directed towards any immediate or definite commercial goal 'букв. исследование синего неба; исследование, которое не направлено на какую-то непосредственную или определенную коммерческую цель', *blue book* 'букв. синяя книга; сборник официальных документов, парламентские стенограммы', 'список лиц, занимающих государственные посты', *blue chip* 'букв. синяя фишка; фишка в покере, которая имеет самую высокую стоимость', *blue flu* 'букв. синий грипп; не объявленная официально забастовка полицейских, которые не выходят на работу, ссылаясь на грипп', *blue law* 'букв. синий закон; пуританский закон' (заккрытие театров по воскресеньям, запрещение продажи спиртных напитков; в США), *blue water* 'букв. синяя вода; открытое море', *true blue* - genuine – 'букв. достоверный синий; истинный, подлинный', *till all is blue* 'букв. пока все не станет синим; до предела, всюду, до бесконечности, бесконечно'.

В третью группу «ДЕЙСТВИЕ» были отнесены 4 ФЕ (7%). Это такие ФЕ, как: *blue-pencil* 'букв. синий карандаш; редактировать, вычеркивать, сокращать'; *blue-on-blue* 'букв. синие по синим; ошибочно стрелять в своих, огонь по своим', *disappear into the blue* – 'букв. исчезнуть в синем; растаять, раствориться в воздухе, бесследно исчезнуть, испариться, как в воду канул, как сквозь землю провалился'.

Следует отметить, что ФЕ с компонентом-цветообозначением *blue* активно используются в процессе фразеологической номинации, так как содержат значительный коммуникативный потенциал, семантическое богатство и способность к образованию новых, экспрессивно-образных значений.

### Список литературы

1. Берлин Б. Основные цвета: Их универсальность и видоизменения / Б. Берлин, П. Кей. – Москва: Знание, 1969. – 169 с. – Текст: непосредственный.

2. Василевич А. П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте: на материале цветообозначений в языках разных систем / А. П. Василевич / Отв. ред. д.ф.н. В.Н. Телия. – Москва: Наука, 1987. – 214 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001382361> (дата обращения 18.09.2022)
3. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание. – Москва: Русские словари, 1996. – С. 231-292. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/wierzbicka-96b.htm> (дата обращения 19.09.2022)
4. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва: Знание, 1980. – 320 с. – URL: <https://studizba.com/files/show/pdf/8258-1-lingvostranovedcheskaya-teoriya-slova.html> (дата обращения 20.09.2022).
5. Кульпина, В. Г. Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках. / В. Г. Кульпина // М., 2001. - 489 с. ISBN 5-7611-0303-6. – Текст: непосредственный.
6. Кунин А. В. Большой Англо-русский фразеологический словарь, 10-е изд., перераб. и доп. [Текст] / А. В. Кунин. – Москва: Русский язык. – 2008. – 944 с. ISBN 015 (01)-84130-84 – Текст: непосредственный.
7. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство: Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина / отв. ред. В. Н. Телия. – Москва: Наука, 1984. – 176 с. – URL: <https://knigogid.ru/books/779142-cvet-smysl-shodstvo-aspekty-psiholingvisticheskogo-analiza/toread> (дата обращения 20.09.2022).
8. Kay P., McDaniel, Ch. K. The linguistic significance of the meanings of basic color terms / P. Kay, Ch. K. McDaniel // Language, 1978. – Vol. 54. – №3. P. 610-646. – URL: <file:///C:/Users/пк/Downloads/KMcD.LG.pdf> (дата обращения 19.09.2022).

УДК 811.111:81'373.45

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОЗЕЛАНДСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

***Жерденовская А.В.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*h.zherdenovska@donnu.ru*

Новая Зеландия – в прошлом переселенческая колония Великобритании с экономикой аграрно-сырьевого типа, с подавляющим англосаксонским большинством и аборигенами в составе населения. В Новой Зеландии, как и в соседней Австралии, доминирующими стали английский язык и культура, а смешение европейского и колониального определяло национальное сознание. В тех сферах жизни, в которых жители напрямую контактировали с природой, наиболее проявились их национальные самобытные качества.

В настоящей статье предпринята попытка представить на примере языковых тропов лексико-семантические отличия новозеландского варианта английского языка.

Переходя к лексеме *cadet* рассмотрим следующее её определение ‘A young man working on a station to learn sheep farming...’ ‘Молодой человек, работающий на ферме и обучающийся овцеводству [4, p.128]. Новозеландизм

*cadet* – ‘ученик фермера, подручный на ферме’ [1, p.16] можно назвать примером сходства по аналогии. *Cadet* — a young person training to become a police officer or an officer in the armed forces, например, army/naval/air force cadets; a police cadet [3, p.157]. *Cadet* — 1) курсант военного училища; (историческое) кадет 2) младший сын, младший брат [2, p.95]. Общее значение — ‘младший, ученик’. Оно прослеживается и в британском и в новозеландском вариантах английского языка, однако, в новозеландском варианте английского языка слово *cadet* обозначает ‘ученик фермера’.

В новозеландском варианте английского языка слово *hairy* – разг. ‘грубый, ветхий’ [1, p.34]. *Hairy* – ‘having much hair’, e.g.: *a hairy chest* [3, p.534]. *Hairy* ‘покрытый волосами, волосатый.’ [2, p.324]. Новозеландизм образован путём метафорического переноса: *hairy* – ‘ворсистый, т.е. покрытый ворсом, ворсинками – неоднородный, грубый на ощупь, возможно утративший гладкость из-за ветхости.’

Новозеландское устойчивое выражение *To go (run) like a hairy goat, of motors* обозначает ‘to run roughly, unevenly’ – ‘работать (о механизмах) грубо, с усилием, неровно’ также указывает на переносное значение *hairy* ‘ветхий’. 1973 ‘*Damn thing’s running like a hairy goat*’.. ‘*I suppose it’s worn out,*’ said Bessie’. – ‘Чёртова штуковина работает как древнее ископаемое’.. ‘Мне кажется, она совсем обветшала,’ – сказала Бесси’ [4, p.328].

Существительное *purge* в новозеландском варианте английского языка имеет значение ‘alcoholic liquor’ – ‘алкогольный напиток’. Например: 1909 ‘*There were in the house at the time three other man under the influence of purge*’. – ‘В доме одновременно находились ещё трое под воздействием алкоголя.’ 1959 ‘*Come on now, force that purge down ya gullet and have a man’s drink with me.*’ – ‘Ну давай же, проглоти эту порцию и выпей со мной как мужчина’ 1968 ‘*Great drop of purge this... Down the hatch.*’ – ‘Замечательная выпивка... Пей до дна’ [4, p. 644].

*Purge* в новозеландском варианте английского языка (с пометой разговорное) обозначает ‘любой алкогольный напиток’ [1, p.98] Таким образом, можно сказать, что в происхождении данного новозеландизма прослеживается расширение значения. ‘To purge – to make sb\sth pure or healthy by removing sth bad or undesirable’, e.g. ‘*She wanted to purge these unhappy memories from her mind*’ [3, p. 942]. – ‘Она хотела очистить свой разум от грустных воспоминаний’. *Purge* – ‘очищение, очистка, чистка; слабительное’ [3, p. 582]. Очищение – процесс деривативно связанный с глаголом ‘очистить-очищать’. Например: ‘Очищение полей от сорняков. Очищение ствола от сучьев. Нравственное очищение’. Помимо расширения значения, последний пример чётко указывает на образование новозеландизма *purge* путём метафорического переноса – ‘употребление алкогольного напитка как своего рода способ очищения сознания’.

В следующем примере лексема *pottle* ‘картонный стакан, в котором продаётся жареный картофель’ [1, p. 87]. *Pottle* ‘корзинка (для ягод)’; 2) (устаревшее) сосуд, вместимостью около ½ галлона [2, p.560]. *Корзинка*

‘то же, что и корзина – плетёное изделие из прутьев, драмки, камыша и т.п., служащее для упаковки, хранения, переноски чего-либо’. Таким образом, можно рассматривать путь образования этого новозеландизма как перенос по функции: корзинка для упаковки и переноски чего-либо – картонный стакан, в котором продаётся жареный картофель (выполняют одну функцию – хранение, упаковка и переноска чего-либо).

### Список литературы

1. Австралия и Новая Зеландия: Лингвострановед.слов.: Ок.5000 ед. – Москва, 1998. – 212 с.
2. Новый англо-русский словарь: Ок. 60000 словарных статей / В.К. Мюллер, В.Л. Дашевская, В.А. Каплан и др. – 3-е изд., стереот. – Москва: Рус. яз., 1996. – 880 с.
3. Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English/ A.S. Hornby. – Fifth edition. – Oxford University Press, 1995. – 1428 p.
4. The Dictionary of New Zealand English. A dictionary of New Zealandisms on historical principles/ H.W. Orsman Oxford University Press, 1997. – 965p.

УДК 811.112.2

## РОЛЬ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИЦЫ *NICHT* В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ

**Зими́на М.В.**, канд. филол. наук, доц., **Москалева С.И.**, канд. филол. наук  
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, РФ  
*m\_zimina@mail.ru*

Проблема функционирования отрицательной частицы *nicht* с позиции теории актуального членения затрагивалась в работах ведущих ученых, но не исследована достаточно полно.

Исходной посылкой для нас послужил сделанный лингвистами вывод о том, что в основе отрицательных суждений всегда лежат утвердительные. Иными словами, отрицание всегда соотносится в контексте со своим положительным коррелятом. При этом отрицание, как правило, маркирует в высказывании наиболее значимый в информационном плане элемент, т.е. рему высказывания.

Чтобы донести до слушателя, какой из коммуникативных элементов высказывания является наиболее важным, зачастую говорящий прибегает к различным коммуникативным стратегиям. Коммуникативные стратегии представляют собой результат коммуникативного замысла говорящего, когда за счет нестандартного расположения коммуникативных компонентов высказывания относительно друг друга достигаются особые коммуникативные эффекты [Янко 1999, 47]. Одной из таких стратегий, в которой может функционировать отрицание, является суперпозиция ремы.

При суперпозиции ремы компонент, сопровождаемый отрицанием (чаще всего актанта), выносится на первое место в высказывании. При этом на данный компонент падает основное логическое ударение, и он выступает как наиболее значимый в коммуникативном плане элемент высказывания.

Суперпозиция ремы служит для сгущения подачи смысла, достигаемой за счет присутствия в высказывании сразу двух рем. При этом достигается особая коммуникативная напряженность, которая широко используется в художественных и публицистических текстах.

Обратимся к примерам.

*Nicht ein französischer kommisscher Roman*[R] war (R) es (T), wie Goethe meinte, der "exekutiert wurde", sondern aller Wahrscheinlichkeit nach handelte es sich um *die Schriften des religiösen Schwärmers Johann Ludvig* [R], die am 18. November 1758 mit pompösem Zeremoniell auf Befehl des Kaisers verbrannt wurden. [Conrady1987: 41]

Отрицательная частица *nicht* маркирует наиболее важный рематический элемент и соотносит его с двумя положительными коррелятами.

Первый коррелят представлен имплицитно. На него указывает наличие вводного предложения: *wie Goethe meinte...* Положительный коррелят очевиден, поэтому не выражен вербально. Второй положительный коррелят *um die Schriften des religiösen Schwärmers Johann Friedrich Ludvig* представлен эксплицитно. Он находится в постпозиции, и по отношению к нему имеет место противопоставление.

Основная коммуникативная нагрузка падает на ядерный элемент, который сопровождается отрицанием, занимает не стандартное положение, и именно в нем содержится новая информация об имплицитном положительном корреляте.

Эксплицитный положительный коррелят является дополнительным рематическим компонентом. В сочетании с ядерным элементом он образует комплексную рему данного сверхфразового единства. Функцию темы выполняет местоименное *es*.

Ядерный элемент и эксплицитный положительный коррелят выступают как обязательные актанта. Здесь имеет место соотношение рематического ядерного элемента с различными в коммуникативном плане элементами: тематическим имплицитным положительным коррелятом и эксплицитным рематическим.

Суперпозиция ремы часто используется в конструкциях с нулевой темой. Например:

*Nicht der König* [R] wäre demütig (R): *der Papst in Rom* [R] wär's ein für alle Male und tät' Ihnen den Willen, samt Pfarrern, Mönchen und der ganzen Gemeinde. Amen. [Mann 1938: 298]

Отрицательная частица *nicht* относится к первому обязательному актанту *der König*. Данный компонент является главной ремой, а

компонент, выраженный предикативной группой – вторичной ремой. Анализируемое высказывание содержит в себе два сообщения: смысл первого заключается в отрицании субъекта, второе содержит дальнейшую характеристику. Оба сообщения важны в информационном плане, поэтому выступают как две самостоятельные ремы. Наличие отрицания и позиция в начале высказывания делает ядерный элемент наиболее значимым, т.е. он выступает как фокус ремы.

Ядерный элемент соотносится с двумя смежными понятиями, в сочетании с которыми он образует логико-коммуникативную основу сверхфразового единства.

Первый положительный коррелят имплицитен. Читатель имеет представление о нем из самого высказывания. Употребление конъюнктива дает читателю понять, что данное явление имело место. В силу имплицитности первый коррелят не может содержать в себе новой информации, поэтому выступает как тематический смысловой компонент данной структуры. На фоне его выделяются ядерный элемент и эксплицитный положительный коррелят *der Papst*. Ядерный элемент содержит в себе новую информацию об имплицитном положительном корреляте, которая представляется автору недостаточной, поэтому имеет место второй положительный коррелят, противопоставляемый ядерному элементу.

Рематический ядерный элемент и рематический катафорический положительный коррелят образуют комплексную рему, а рематическая предикативная группа в последующем высказывании становится темой, поскольку содержит в себе уже известную информацию.

Суперпозиция ремы встречается также в конструкциях с двумя эксплицитными положительными коррелятами.

Wie ein Fremdkörper rollt dir das Wort Ka-ka-ka-nzler oder Katholon im Ohr herum... *Nicht an Kanzler und Katholon* [R] sollst (R) du (T) denken (R). Denk an den Clown [R], der in der Badewanne weint, dem der Kaffee auf die Pantoffeln tropft. [Böll 1985: 140].

Ядерный элемент *an Kanzler und Katholon* функционирует в суперпозиции ремы. Он занимает начальную позицию, несет на себе основное логическое ударение и поэтому является фокусом ремы. В качестве темы в данном высказывании выступает местоимение *du*.

Катафорический положительный коррелят представляет собой дополнительный рематический компонент, который образует с ядерным элементом комплексную рему сверхфразового единства.

Таким образом, в высказываниях с суперпозицией ремы имеет место двойная концентрация смысла, т.е. наличие двух рематических элементов, один из которых, за счет нестандартного положения преподносится как наиболее коммуникативно-значимый, что и служит для реализации коммуникативной стратегии говорящего.

## Список литературы

1. Böll H. Ansichten eines Clowns / H. Böll; München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1985.
2. Conrady K.O. Goethe: Leben und Werk / K.O. Conrady; Rönigstein: Athenäum Verlag, 1987.
3. Mann H. Die Vollendung des Königs Henri Quatre / H. Mann; Kiew: Staatsverlag der Nationalen Minderheiten der UdSS, 1938.
4. Торопова Н.А. Положительный противочлен отрицания nicht в современном немецком языке (пресуппозиция отрицания) / Н.А. Торопова // Филологические науки. – Москва, 1978. – №2. – С. 61-77.
5. Янко Т.Е. О понятии коммуникативной структуры и коммуникативной стратегии (на материале русского языка) / Т.Е. Янко // Вопросы языкознания. – Москва, 1999. – №4. – С. 28–55.

УДК 811.111:004.738.5

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ТВИТТИНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Киселёва Е.В.*, канд. филол. наук, доц.,  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*ellkisell@gmail.com*

**Введение.** С появлением интернет-технологий современная лингвистика все чаще обращается к выделению особенностей функционирования языка в сети Интернета и к определению интернет-жанров [1; 3]. Язык Интернета как подсистемы языка [4] является неотъемлемой частью современного английского языка и играет всё большую роль в связи с интенсификацией коммуникативных потоков в сети Интернета. Анализ последних исследований и публикаций по данной тематике показывает, что Интернет стал не только современной технологией, которая используется с целью быстрого поиска и передачи информации. Благодаря Интернету значительно расширились как межличностные, так и разнообразные социальные коммуникации, что привело к появлению нового вида коммуникации – компьютерно-опосредованной коммуникации (от англ. *computer-mediated communication*) [4] и такого понятия как интернет-коммуникация. Использование Интернета с целью коммуникации во многих сферах нашей жизни и, в частности, в сфере политики, представляет для ученых-лингвистов большой интерес, поскольку освещает способность Интернета объединять текст, графику, видео и аудиоинформацию [2].

**Основная часть.** Анализ языка, который обслуживает интернет-коммуникацию, стал предметом исследования нового направления языкознания – интернет-лингвистики. Под воздействием интернет-технологий

появляются новые гибридные интернет-жанры. Одним из новых гибридных жанров интернет-коммуникаций является твиттинг – интернет-жанр, который обеспечивает общение в сфере политической коммуникации с помощью интернет-сервиса Твиттер. Его основной коммуникативной единицей является твит – сообщения в форме короткого текста объемом до 140 знаков. Однако отсутствие целостного представления о сути интернет-жанра твиттинг, его жанровотворческих параметров и, особенно, основных коммуникативных функций в сфере англоязычной политической интернет-коммуникации, обусловили актуальность работы.

*Материалом* исследования послужили 237 сообщений – твитов, собранных на официальных страницах пяти наиболее популярных в Твиттере настоящих и бывших политических деятелей США (Джо Байден, Дональд Трамп, Барак Обама, Сара Палин, Нэнси Пелоси).

Рассматривая функции политической коммуникации в сети Интернет с точки зрения языка, исследователи отмечают, что они, в основном, соответствуют функциям языка в традиционной сфере коммуникации, хотя и отличаются способами реализации вследствие опосредования интернет-коммуникации техническим каналом связи [5], а также часто отсутствием прямого контакта между автором и адресатом во времени и пространстве. Среди основных функций политической интернет-коммуникации выделяют коммуникативную, когнитивную, информативную, культуро-образующую, эстетическую, экспрессивную, суггестивную, персуазивную [1; 5]. Говоря о коммуникативной функции жанра твиттинг в сфере политической интернет-коммуникации, можно отметить, что в нем представлены все из перечисленных функций. Кроме того, в одном твите могут объединиться несколько функций, однако, как показал анализ исследуемого корпуса твитов политической сферы, доминирующими функциями в рассматриваемом жанре являются информативная и персуазивная. Твиттер рассматривают как альтернативный источник информации, как способ получения и распространения информации, что особенно важно в период проведения предвыборных кампаний. Политические лидеры используют Твиттер в качестве способа информирования пользователей о своих предвыборных программах, личных планах, будущих событиях в политической сфере, что играет большую роль при формировании политического имиджа политика, а также с целью формирования необходимого электората: @V.Obama “ *This transformational project at the Port of Oakland will create 5,000 jobs in the Bay Area*”. Способ подачи информации в исследуемом жанре можно скорее назвать «экономным», при котором информация часто подается в виде тезисов, прибегая к помощи маркеров информативности в виде использования собственных имен (*the Port of Oakland, the Bay Area*) и приведения цифровой информации (*5,000 jobs*). Дополнительными маркерами информативности в жанре твиттинга являются графические выделения прописными буквами таких слов, как, например, *VIDEO*,

*PHOTO*, что способствует акцетированию внимания пользователей, а использование знака хештег (#), который вместе с последующим за ним словом, обозначает так называемое тематическое слово : *@real Trump “ #My plan for a stronger middle class will put work back in welfare!!! VIDEO»*. С персуазивностью текста тесно связана апеллятивная функция, которая отображает желание адресанта дать понять адресату, что он желает принудить его к принятию определенной установки по отношению к предмету общения и/либо выполнения определенного действия [3, с. 109]. В сфере политической коммуникации, в том числе и политической интернет-коммуникации, «... граждан могут принудить к передаче власти определенной партии или политику, передачи им поддержки, вплоть до действий, которые предприняты этой партией или решением политика» [3, с. 111]. Интернет-жанр твиттинга в политической сфере является важным и эффективным инструментом убеждения, аргументации и пропаганды политическими лидерами своей платформы. В данном жанре представлены как способы языкового влияния, которые применяются в традиционной коммуникации, так и способы, которые являются особенностью интернет-коммуникации [3].

Наиболее частотными формами апелляции в жанре твиттинга можно назвать использование глаголов в повелительной форме, а также использование эксплицитных перформативов [7, с. 209]: *@ real Trump “ I encourage the people of AZ-5 to send a real leader to Congress. Join me in supporting”*. Наиболее эффективным способом апелляции к адресату, который связан с рекомендацией выполнить действие, является использование конструкций с модальными глаголами, которые также несут императивный характер и повышенное идеологическое значение в политической сфере коммуникации: *@BarackObama “Congress should work with President Obama to extend tax cuts for small business owners”*. Для твитов также характерно пренебрежение к употреблению правил грамматики и орфографии английского языка: *@ Nancy Pelosi “ Its on my eReader – great read”*. В примере, приведенном выше, отображается аграмматичное написание подлежащего и сказуемого *Its* без использования апострофа.

**Заключение.** В отличие от традиционной политической коммуникации, где использование языковых средств подчинено четким правилам и ограничениям, где существует свой языковой этикет, в политической интернет-коммуникации на первое место начинает выходить языковая особенность политического деятеля, который не может не влиять на выбор языковых средств.

### Список литературы

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Асмус Нина Геннадьевна; Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 2005. – 266 с. – Библиогр.: с.241-266. – Текст: непосредственный.

2. Голоднов А. В. Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста / А. В. Голоднов // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 1. – С. 109–114.
3. Морозова О. Н. Политическая интернет-коммуникация: ее роль, функции и формы / О. Н. Морозова // Политическая лингвистика. – 2011. – № 1 (35). – С. 156–161.
4. Baron N. S. Computer mediated communication as a force in language change / N. S. Baron // Visible Language. – 2004. – XVIII (2). – P. 118–141.
5. Crystal D. Internet Linguistics : A Student Guide / D. Crystal. – London and New York : Routledge. Taylor & Francis Group, 2011. – 179 p.

УДК 811.111:81'373.45(6-13)

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООМОРФНЫХ МЕТАФОР С ОЦЕНОЧНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ЮЖНОАФРИКАНСКОМ АНГЛИЙСКОМ (НА ПРИМЕРЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА)

*Лукашова И.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*i.lukashova@donnu.ru*

**Введение.** Данное исследование посвящено анализу семантического развития заимствованной лексики южноафриканского английского (далее ЮАА) образованной путем метафоризации, на примере лексико-семантической группы (далее ЛСГ) «Наименование животных».

**Актуальность** темы настоящего исследования обусловлена ростом интереса лингвистов к проблемам пространственной вариативности языка.

**Объектом** исследования выступают лексические единицы ЮАА, относящиеся к ЛСГ «Наименование животных».

**Предметом** исследования являются лексические единицы ЮАА, образованные путем метафорического переосмысления наименований животных, создающих эмоционально-окрашенную характеристику человека.

**Цель** исследования – изучение семантических путей развития лексических заимствований ЮАА в результате взаимодействия с языками ЮАР.

**Основная часть.** Под зооморфной метафорой следует понимать метафорический перенос, при котором свойства животного приписываются человеку или неодушевленному предмету на основе сходства по одному или нескольким признакам [3, с. 15]. В данном исследовании рассматривается тип зооморфной метафоры, образованный по формуле «животное → человек». Данный тип метафор считается одним из самых распространённых видов характеристики человека. Цель таких метафор – приписать человеку некоторые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл, т.е. перенос признаков животных на человека подразумевает оценочные коннотации [1, с. 62]. Коннотация – эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска языковой единицы узуального (закреплённого в системе языка) или окказионального характера [2, с. 236].

Сами названия зоонимов к оценке нейтральны, но человек подмечает в наименованиях животных данные от природы признаки и приписывает человеку их этические, психические, поведенческие характеристики [4, с. 72. Рассмотрим некоторые из них.

В ЮАА слово *baviaan* имеет следующие лексические значения:

ЛСВ-1 a southern African species of baboon, *Papio ursinus* of the *Cercopithecidae* ‘медвежий павиан’ [5, p.52];

ЛСВ-2 an idiot, a fool ‘идиот, глупец’ [5, p. 52].

Семантическое развитие ЛСВ-2 *baviaan* ‘идиот, глупец’ происходит путем метафоризации от исходного значения языка африкаанс, которое можно представить в виде следующей модели: афр. *baviaan* ‘медвежий павиан’ → метафора → ЮАА *baviaan* ‘идиот, глупец’. В основе метафорического сравнения лежит уровень интеллекта примата и человека.

Лексическая единица ЮАА *esel* имеет следующие значения:

ЛСВ-1 an ass or donkey [5, p. 218] ‘осёл’;

ЛСВ-2 a dunce or idiot [5, p. 218] ‘тупица, идиот’.

Семантическое развитие ЮАА производного ЛСВ-2 *esel* ‘тупица, идиот’ происходит путем метафоризации от исходного значения языка африкаанс, которое можно представить в виде следующей модели: афр. *esel* ‘осёл’ → метафора → ЮАА *esel* ‘тупица, идиот’. Слово *esel* ‘осёл’ как наименование животного коннотирует такие признаки, как упрямство и глупость, которые не входят в значение этого слова, но предполагают сходство человека с ослом по этим свойствам.

Лексема ЮАА *inja* была заимствована из языка зулу и употребляется в следующих значениях:

ЛСВ-1 *inja* ‘собака’ [5, p. 315];

ЛСВ-2 *inja* ‘термин, обозначающий два диаметрально противоположных значения в метафорическом языке племен’ [5, p. 315], а именно:

ЛСВ-2.1 *inja* ‘похвала начальником своего подчиненного’. Например, *..chief will say of one of his subordinates, ‘That man is my dog!’ and the appellation will be received with a smile of assent by the person on whom it is bestowed* [5, p. 315] ‘...начальник может сказать одному из подчиненных: «Этот человек – мой верный пёс!» и такой апеллатив будет воспринят с одобрительной улыбкой тем, кому он адресован’. В данном контексте *inja* ‘собака, пёс’, как наименование животного коннотирует такие признаки, как верность и преданность, свойственные собаке и человеку.

Семантическое развитие ЛСВ-2 ЮАА *inja* от исходной лексической единицы языка зулу происходит путем метафоризации и может быть представлено в виде следующей модели: зулу *inja* ‘собака’ → метафора → ЮАА *inja* ‘пёс (о человеке)’.

ЛСВ-2.2 *inja* ‘пёс, собака (оскорбительный апеллатив). Например, *They ordered drinks and started calling us zinja* [5, p. 315]. ‘Они заказали выпивку и стали называть нас псами’. Начальная буква «z» в слове *inja* обозначает множественное число: ср. ед. ч. *inja* ‘пёс’ и мн. ч. *zinja* ‘псы’. В данном контексте слово ЮАА *inja* ‘собака, пёс’ содержит негативную

коннотацию, в основе метафоризации лежит сравнение человека с дворовой собакой. Семантическое развитие ЛСВ-2.2 ЮАА *inja* от исходной лексической единицы языка зулу происходит в соответствии с метафоризацией и может быть представлено в виде следующей модели: зулу *inja* ‘собака’ → метафора → ЮАА *inja* ‘пёс’ – оскорбительный апеллятив по отношению к человеку.

Лексическая единица ЮАА *tamba* ‘змея’, заимствованная из языка коса, употребляется в следующих значениях:

ЛСВ-1 either of two deadly snakes of the genus *Dendroaspis* of the *Elapidae*, with a bite that is almost invariably fatal ‘одна из двух смертельно опасных змей рода *Dendroaspis* семейства *Elapidae*, укус которой почти всегда приводит к летальному исходу’ [5, p. 439];

ЛСВ-2 an unusually talented, skilful, or intelligent person ‘необычайно талантливый, умелый или умный человек’ [5, p. 440].

Семантическое развитие ЛСВ-2 ЮАА *tamba* от исходной лексической единицы языка коса происходит путем метафоризации следующим образом: коса *tamba* ‘смертельно опасная змея’ → метафора → ЮАА *tamba* ‘необычайно талантливый, умелый или умный человек’. Таким образом, талантливого и умного человека сравнивают со змеей, которая в мифологии народов Южной Африки является символом мудрости.

**Заключение.** Проанализировав семантическое развитие заимствованной лексики ЮАА, образованной путем метафоризации, на примере ЛСГ «Наименования животных» была выделена зооморфная метафора, образованная по формуле «животное → человек». Данный тип зооморфной метафоры несет в себе оценочные коннотации как позитивные, так и негативные. Характерной особенностью зооморфных метафор типа «животное → человек» является то, что они в большинстве случаев дают человеку отрицательную характеристику. Таким образом, зооморфные метафоры, образованные по формуле «животное → человек» с негативной коннотацией, составили 73%, а с позитивной коннотацией – 27%.

### Список литературы

1. Большой словарь русских народных сравнений : большой объяснительный словарь : более 45 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 798 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
3. Метафора в языке и тексте / В. Г. Гак, В. Н. Телия, Е. М. Вольф и др.; отв. ред. В. Н. Телия; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1988. – 174 с.
4. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.
5. Silva P. M. A Dictionary of South African English on Historical Principles [Text] / edited by Penny M. Silva, Wendy Dore, Dorothea Mantzel, Colin Muller, and Madeleine Wright. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 820 p.

## КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ГУСТАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Мохосоева М.Н.*, канд. филол. наук,  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*marinamohosoeva@gmail.com*

**Введение.** В статье отображена структурная и семантическая классификация фразеологических оборотов (ФО) с густативным компонентом по типам образного переосмысления в английском языке.

Денотативный аспект значения ФО с густативным компонентом соотносится с восприятием вкуса.

**Основная часть.** Результатом познавательной деятельности субъекта является чувственный образ, который воспринимается органами чувств. Восприятие вкуса, наряду с другими чувственными восприятиями, фиксирует перцептивные характеристики предмета и тем формирует его языковой образ. В процессе творческого мышления происходит переосмысление чувственно-наглядных образов, основанное на нелинейных ассоциативных связях и комбинациях первичных чувственных элементарных образов [5, с. 47].

В семантике ФО реализовано сопоставление двух или нескольких фактов действительности. Их совмещение представляет не только сам называемый объект, но и его характерный признак, воплощенный в слове ассоциативно. На акцентировании одних признаков и подавлении других построена концепция А. Д. Райхштейна. Образное переосмысление определяется как подавление (дезактуализация) конкретно-предметной семы в семантической микроструктуре слова или словесного комплекса, сочетающееся с акцентированием какой-либо более абстрактной семы и индуцированием дополнительной семы [4, с. 32].

Основным дистинктивным признаком образно переосмысленной единицы является наличие дезактуализованной (т.е. денотативно не значимой) конкретно-предметной семы. При этом дезактуализация конкретно-предметных сем при цельнообразном переосмыслении может иметь две качественно различные формы:

1. Полная дезактуализация, т.е. выведение конкретно-предметных сем из денотативного значения переосмысленной единицы.

2. Частичная дезактуализация, т.е. отеснение конкретно-предметных сем в денотативном значении переосмысленной единицы на задний план.

Две эти формы дезактуализации приравниваются двум типам образного переосмысления слов и словесных комплексов – метафорическому и метонимическому. При метафорическом переосмыслении они приобретают чисто коннотативные функции, придавая семантике образно-метафорических

единиц эмоционально-экспрессивный характер; при метонимическом переосмыслении их коннотативные функции сочетаются с остаточными денотативными [4, с. 29].

По утверждению А. В. Кунина, в сфере фразеологии могут использоваться структурно-семантические модели ФО. Этот тип моделирования прослеживается в стойких сравнениях, которые еще называются компаративными оборотами. Адъективные компаративы по типу “as + прилагательное + as + существительное (или словосочетание)” являются одними из основных для английского языка. В таких фразеологизмах первый значимый компонент, обозначающий вкус, употребляется, в большинстве случаев, в буквальном значении. К фразеологизмам-сравнениям относятся такие ФО английского языка с прилагательным со значением вкуса: *(as) sweet as a nut/as honey/ as molasses/ as sugar* – «сладкий, как орех/ как мед/ как патока / как сахар»; *(as) bitter as gall/wormwood* – «горький, как полынь»; *(as) hot as pepper* – «острый, как перец»; *(as) salt/as brine/ as a herring* – «соленый, как рассол / как сельдь»; *(as) sour as a lemon/ as vinegar* – кислый, как лимон/ как уксус; *(as) tart as verjuice* – терпкий, как верджус.

И сравнения, и метафоры создают фразеологические ассоциации на основе сходства предметов или явлений. Но если сравнение является более простым средством описания образа, метафора выражает сходство содержания имплицитно [3, с. 167]. По мнению многих фразеологов, метафорическое переосмысление является наиболее распространенным типом во фразеологии.

По степени лексической неделимости и грамматического слияния составляющих частей многие исследователи выделяют следующие типы фразеологических оборотов: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

По определению А. В. Кунина, фразеологические сочетания возникают в случае единичного сопряжения одного семантически преобразованного компонента. При этом, для их семантики характерно сохранение семантической обособленности компонентов. Такие фразеологические сочетания не являются эквивалентами слов, потому что у каждого из их компонентов разные значения [1, с. 22].

Фразеологические сочетания являются аналитическими, напр.: *sweet dreams* «сладкий сон» – «спокойный, глубокий, беззаботный сон»; *sweet trade* «торговля кондитерскими изделиями»; *sweet nothings* «комплименты, лесть, любезности»; *sweet seventeen* «расцвет молодости»; *bitter enemy* «лютый, заклятый враг»; *bitter truth* «горькая истина, правда»; *bitter tongue* «злой, ядовитый язык»; *bitter cold* «сильный, лютый холод».

Фразеологические единства – семантически неделимые единицы, целостное значение которых в определенной степени мотивировано значением компонентов; фразеологические сращения – немотивированные

и неделимые единицы. В отличие от аналитических фразеологических сочетаний, фразеологические единства и сращения, которые также называются идиомами, являются целостными. Идиомы составляют большинство густативных ФО.

Приведем примеры ФО идиом с наиболее распространенными густативными прилагательными.

1) компонент значения *sweet* 'приятный, легкий' придает ФО позитивную оценку, напр.: *short and sweet* – «что-нибудь приятное, но быстротечное», *in your own sweet time/way* – «по своему усмотрению, как и когда захочешь, несмотря на раздражение окружающих»; *to sugar/sweeten the bitter pill = to sugar-coat* – «подсластить пилюлю, сделать кому-то приятное»;

2) *bitter* со значениями 'неприятный, грустный, расстроенный' придают ФО негативную оценку: *a bitter pill (for sb) (to swallow)* «горькая пилюля», *a bitter nut to crack* «горький орешек» – «факт или событие, которые неприятны и тяжки для восприятия; тяжкая необходимость, обида, унижение (с которыми приходится мириться)»; *bitter cup* «горькая чаша» – «большое горе, страдания»; *to/until the bitter end* – «выполнять что-либо до конца, несмотря на трудности»;

3) *sour* со значениями 'неприятный, недовольный' придают ФО негативную коннотацию: *go/turn sour* – «становиться неприятным, испортиться»; *sour grapes* «зелен виноград» – «притворное пренебрежение к чему-л. недоступному»; *sour contract* – «необдуманно составленный договор»;

4) *salt* со значением 'нечестный' придают ФО негативную коннотацию: *to salt sth away* – «сохранить что-нибудь на будущее тайно и, обычно, нечестно»; *to salt prices* – «чрезмерно завышать цены»; *to salt the cow to catch the calf* – «достичь своего окольным путем».

### Список литературы

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – 3-е изд. – Дубна, 2005. – 479 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: КомКнига, 2007. – 216 с.
3. Мокиенко В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Высш. шк., 1989. – 286 с.
4. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы / А. Д. Райхштейн. – Л.: Просвещение, 1971. – 182 с.
5. Юрина Е. А. Комплексное исследование образной лексики русского языка: дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Е. А. Юрина; Том. гос. ун-т. – Томск, 2005. – 436 с.

## ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ СУБСТАНТИВАЦИЯ СПОСОБОМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ?

*Растарасова Е.К.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*e.rastarasova@donnu.ru*

1. Внимание лингвистов давно привлекает субстантивация. Несмотря на огромное количество работ по данной теме, до сих пор остаётся спорным вопрос о том, относится ли субстантивация к способам словообразования, а также о том, можно ли назвать субстантивацию конверсией или считать её видом конверсии.

2. В данном докладе рассматриваются три точки зрения насчёт субстантивации. Так, М. Д. Степанова относит субстантивацию к способам словообразования и называет её «самым продуктивным типом безаффиксного словопроизводства», считая одной из наиболее распространённых её видов субстантивацию прилагательных [1].

По её определению, субстантивация – это один из способов словообразования, «переход слов в класс существительных из других грамматических классов слов без применения каких-либо словообразовательных средств (аффиксов, изменения корня)» [1].

М. Д. Степанова выделяет три семантические модели субстантивации: обозначение признака, мыслимого предметно (*das Alte* ‘старое’, *das Gute* ‘хорошее’) и обозначение носителя признака (*der Gläubige* ‘верующий’, *die Guten* ‘хорошие’), а также предмет (*das Gedachte* ‘мыслимое’, *das Geschriebene* ‘написанное’) [2]. Помимо этого, существуют следующие виды образования существительных от глагольных основ: субстантивация претеритальных глагольных основ, субстантивация от презентных глагольных основ при помощи абляута, реже без абляута [2].

Особенностью первого типа называют его семантическую и грамматическую однородность, как правило это существительные мужского рода, обозначающие наименования действий или состояний, например: *der Lauf* ‘бег’, *der Ruf* ‘крик’, *der Stand* ‘состояние’ [1].

Особенностью второго типа является образование существительных от основ слабых и сильных префиксальных и сложных глаголов при отсутствии в современном языке соответствующего образования от глагольного корня, например: *der Vortrag* ‘доклад’ ← *vortragen* ‘докладывать’, *der Unterricht* ‘занятие’ ← *unterrichten* ‘вести занятие’ [1].

В то же время В. Фляйшер выделяет субстантивацию как тип конверсии. По его словам, конверсия играет незначительную роль в словообразовании немецкого языка [4].

Конверсия – это переход одной части речи в другую без помощи словообразовательных аффиксов. Различают морфологическую и

синтаксическую конверсию. При морфологической конверсии продукт словообразования состоит исключительно из основы слова (например, *der Lauf* ‘бег’ ← *laufen* ‘бегать’). При синтаксической конверсии происходят изменения в предложении на синтаксическом уровне [4].

Конверсия имён существительных возможна практически от всех частей речи, но возможны и некоторые исключения. В частности, конверсии подлежат основы глагола настоящего времени, например, *schlafen* ‘спать’ → *Schlaf* ‘сон’, а также существует конверсия от инфинитива глагола, например, *laufen* ‘бегать’ → *das Laufen* ‘бег’. Кроме того, есть производные от форм глагола прошедшего времени, например, *tritt* ‘шагнул/а’ → *Tritt* ‘шаг’ [3].

Точки зрения В. Фляйшера придерживается и Л. М. Айхингер, который указывает, что конверсия во многом играет роль как вербализация и субстантивация. В зависимости от того, как рассуждать об использовании именных форм глагола, различается их роль в образовании прилагательных и существительных. В любом случае речь идёт об изменении части речи, которое достигается не за счёт аффиксов, а за счёт интеграции во флективную парадигму целевой части речи [3].

Таким образом, по его мнению, субстантивация считается основным случаем конверсии. Это связано с тем, что существительное, как часть речи, в которой большая часть флексии переходит на артикль, предъявляет наименьшие требования к элементам, подлежащим номинализации. С другой стороны, в парадигме этих частей речи, которые подлежат субстантивации, существуют систематические переходы, как у прилагательного, так и у глагола [3].

3. Выводы. 1) М. Д. Степанова называет субстантивацию способом словообразования, а В. Фляйшер и Л. М. Айхингер, – типом конверсии;

2) существует субстантивация от претеритальных и от презентных основ глагола, согласно М. Д. Степановой;

3) в свою очередь В. Фляйшер выделяет морфологическую и синтаксическую конверсию;

4) как субстантивация, так и конверсия обозначают переход любой части речи в существительное;

5) в научном мире мнения об определении понятия субстантивации разделяются так, что субстантивацию относят к способам словообразования, а также её принято считать конверсией либо видом конверсии;

6) субстантивация является способом словообразования, так как обозначает переход любой части речи в существительное, а также имеет свою модель образования, например для глаголов это образование от глагольных основ при помощи абляута или без него.

#### Список литературы

1. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – Москва: Высшая школа, 1962. – 309 с. – URL:

- <https://dl09.zlibcdn.com/dtoken/88ed6921e6029d3ec8212c471ce2cb17> (дата обращения: 17.09.2022).
2. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1953. – 378 с. – URL: <https://ru.b-ok.cc/book/3201661/d7ff97> (дата обращения: 17.09.2022).
  3. Eichinger L. M. Deutsche Wortbildung. Eine Einführung / L. M. Eichinger. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000. – 269 S. – URL: <https://dl09.zlibcdn.com/dtoken/aad1a1762067f83f14d32ff9f494c3e1> (дата обращения: 17.09.2022).
  4. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Göttingen: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, 2012. – 484 S. – URL: <https://dl09.zlibcdn.com/dtoken/a07917b9b17578ce5a9a2de764695a06> (дата обращения: 17.09.2022).

УДК 811.111

## СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Удинская А.Г.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*a.udynska@donnu.ru*

**Введение.** С давних времен интерес к проблемам стилистики то угасал, то разгорался с новой силой, и на современном этапе лингвистические исследования, имеющие ярко выраженную антропоцентричную направленность, всё больше внимания уделяют экспрессивным средствам языка различного уровня, так как «ни один раздел языкознания не связан так тесно с человеком, как стилистика» [3, с.165].

Заметное место в исследованиях последнего времени занимает всестороннее изучение морфологических экспрессивных средств, а именно стилистического потенциала различных частей речи.

**Объектом** предлагаемого исследования выступают некоторые личные местоимения в английском языке, которые обладают сравнительно богатой морфологией, и имеют категории числа, падежа и рода.

Давно подмечено, что грамматические явления органически связаны с художественным мышлением, и что языковые средства приобретают стилистическую функцию в конкретном сочетании друг с другом в пределах конкретного функционального проявления [4, с. 5], поэтому исследования проведено на *материале* художественного произведения – романе современного английского писателя Стивена Фрая «Теннисные мячики небес» («The Stars' Tennis Balls»).

**Основная часть.** В грамматической стилистике активно употребляется термин транспозиция, обозначающий употребление слов и форм в необычных для них грамматических значениях и/или с необычной

предметной отнесенностью, что создает дополнительные коннотации оценочности, эмоциональности, экспрессивности или стилистической отнесенности [1, с. 74]. Стилистические функции местоимений также зависят от расхождения между традиционно и ситуативно обозначающим. Транспозиция здесь осуществляется как перенос одного местоимения в сферу действия другого местоимения. [1, с. 165]. Рассмотрим лишь некоторые экспрессивные возможности отдельных личных местоимений.

При выражении неопределённо-личного субъекта действия можно говорить о том, что личные местоимения *we* 'мы', *you* 'вы' и *they* 'они' в переносном употреблении синонимически коррелируются, при этом выбор местоимения обусловлен и стилевой сферой употребления, и оттенком субъективно-экспрессивной модальности говорящего [4, с. 56]. Так, обобщающее *you* 'вы' вовлекает читателя в описываемые автором события, чувства и переживания. В исследуемом романе есть эпизод, в котором пациенту психиатрической клиники, очень долго пробывшему в изоляции, в качестве терапии было предписано вести дневник, и он, описывая своё состояние, неоднократно обращается к несуществующим читателям и слушателям, напр.:

(1) *Sixteen thousand two hundred seconds is four and a half hours, though you would be ashamed of me if you knew how long it took me to be absolutely certain of that simple calculation...* [5, с. 168] 'Шестнадцать тысяч двести секунд – это четыре с половиной часа, хоть вам и стало бы за меня стыдно, узнай вы, сколько мне потребовалось времени, чтобы обрести полную уверенность в правильности этого простого подсчета'.

Такое «обобщённое» употребление личного местоимения второго лица часто, включая текст романа С. Фрая, употребляется в устойчивых выражениях типа *you see* 'видите ли', *you never know* 'никогда не знаешь', *as you may think* 'вы можете подумать', *as you might imagine* 'можете себе представить', *you have my word* 'даю слово' и т.д., что также несколько сближает говорящего и слушающего, как бы вовлекая его в разговор, напр.:

(2) *I have attempted, as you might imagine, to count the days and weeks, but something is stopping me.* [5, с. 169] 'Я пытался, как вы легко можете себе представить, подсчитывать дни и недели, но что-то меня останавливает.'

Употребление неопределённо-личного местоимения *one* 'кто-то, некто', которые говорящий относит к самому себе, свидетельствует о некоторой сдержанности, т.к. говорящий не позволяет себе слишком прямо говорить о чувствах, о чем-нибудь, что его лично очень трогает [1, с. 165-166]. В примере (3) речь снова идёт о выздоравливающем пациенте, который не решается ещё назвать себя ни человеком, ни до конца не уверен в том, как его зовут, напр.:

(3) *I think what it means is beautiful as well, to one in my condition.* [5, с. 165] 'Думаю, то, что это означает, тоже прекрасно, особенно для кого-то в моем положении'.

В типологическом исследовании местоимений в различных языках К.Е. Майтинская отметила, что «личные местоимения ...указывают на степень удалённости от говорящего» [2, с. 138]. В романе «Теннисные мячики небес» ещё один колоритный персонаж ведёт дневник, в котором с первых строчек становится понятно, что он обращается в нём к самому себе во втором лице, употребляя местоимение *you* 'ты', пытаясь таким образом вести диалог с самим собой, являясь одновременно и говорящим и слушающим. В этом же примере употребляется местоимение *they* 'они', своеобразии которого заключается в том, что оно ничего не замещает, а просто указывает на то, что действие производится группой лиц, не включающей собеседника или говорящего, который как бы отгораживается от этих *they* [1, с. 168], напр.:

(4) *Then you twigged. It wasn't you they were talking about. They had no idea you existed.* [5, с. 18] 'Но потом до тебя дошло. Они разговаривали вовсе не о тебе. Они и понятия не имели, что ты существуешь.'

Интересно отметить, что этот персонаж по имени Эшли по всей видимости страдает и от комплекса превосходства над окружающими, ведь такая манера обращения к самому себе указывает на то, что достойных собеседников в его окружении нет, а с другой стороны, у него явно выраженный комплекс неполноценности, так как он, выходец из среднего класса, всем своим естеством жаждет быть «одним из них», аристократом, дворянином, представителем высшего света, при этом он глубоко презирает свою семью, ненавидит своё имя, завидует и жестоко мстит тому, кто по праву рождения и по своей сути является гораздо лучше него. И на всё на это указывает, в частности, стилистически значимое употребление местоимений *you* и *they* в многочисленных примерах из его дневника, напр.:

(5) *Oh but Ashley, you poor sap, can you actually believe that you're supposed to be of their world? Don't you know that it's a world you can only be born into?* [5, с. 24-25] 'Да, но, Эшли, бедный простофиля, неужели ты действительно веришь, будто тебя примут в их мир? Или тебе не известно, что попасть в этот мир можно, только родившись в нем?'

Среди стилистически значимых употреблений личного местоимения *we* 'мы' И. В. Арнольд выделяет так называемый *Pluralis Modestiae* 'множественное скромности', [1, с.168], употребляемое для того, чтобы, с одной стороны, из скромности, но с другой стороны, очевидно подчёркнуто объединить себя с теми, к кому обращается персонаж. В примере (5) гость развлекает детей семьи фокусами и постепенно располагает к себе всех присутствующих не без помощи такого «объединяющего» обращения с обступившими его детьми и взрослыми, напр.:

(6) 'Good. *We* make progress, yes? Now *we* come to Rupert...' [5, с. 368] 'Хорошо. Мы кое-чего добились, да? Переходим к Руперту.'

В примере (6) к подробному приёму прибегает уже профессиональный психиатр с целью добиться максимального доверия со стороны своего пациента, напр.:

(7) *'I shall call you Thomas ... How is Thomas? An English name I think, for you are an English young man. This we know.'* [5, с. 175] '– Я буду звать вас Томасом ... Как насчет Томаса? Имя, как я понимаю, английское, так как вы у нас – молодой англичанин. Это мы знаем.'

### Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – Москва: Флинта; Наука, – 2009. – 384 с.
2. Майтинская К. Е. Местоимения в языках разных систем / К. Е. Майтинская. – Москва: «Либроком» 1969. – 2009. – 308 с.
3. Перехода Е. И. Стилистический потенциал грамматических форм в разговорной речи (на материале современного английского языка) / Е. И. Перехода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – С. 164-174.
4. Раевская Н. Н. Очерки по стилистической грамматике английского языка / Н. Н. Раевская. – Киев: Изд-во Киевского университета. – 1973. – 144 с.
5. Fry S. The Stars' Tennis Balls / S Fry – London: Arrow Books, 2004. – 436 p.

УДК 811.112.2: 81'37

## ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ФАУНА» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 16-19 ВЕКОВ

*Ус Ю.Н.*, канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*yu.us@donnu.ru*

1. В работе рассматривается функционирование цветообозначений (далее – ЦО) лексико-семантической группы «Фауна» в немецком языке 16-19 веков.

Известно, что лексика ЦО конкретного языка представляет собой особую микросистему, описание которой имеет лингвокультурологическую ценность, «описание семантики цвета поможет дополнить общую теорию цветообозначений в языках» [1, с. 137]. В немецком языке идет постоянный процесс создания новых ЦО и мотивы номинации черпаются из различных сфер окружающего мира. Цветономинации представляют собой систему, в центре которой слово, обозначающее понятие цвет, а на периферии слова, содержащие сему конкретного цвета [2, с. 203].

В процессе классификации ЦО выявляются различные лексико-семантические группы, служащие основными источниками новых ЦО, одной из которых является лексико-семантическая группа «Фауна».

**Целью** настоящего исследования является анализ лексико-семантической группы «Фауна» в немецком языке на основе корпуса

немецких разножанровых текстов 16-19 вв. и 33-томного словаря немецкого языка Я. Гримма и В. Гримма *Deutsches Wörterbuch (DWB)*.

2. Эмпирический материал представлен 17 лексемами: 10 сложными прилагательными-ЦО, 7 композитами-существительными. Следует отметить, что данные лексем дополняют оттеночную палитру лишь некоторых основных ЦО, а именно: *blau* 'синий', *grau* 'серый', *rot* 'красный', *schwarz* 'черный', *weiß* 'белый'.

Наибольшее количество ЦО лексико-семантической группы «Фауна» было выявлено в группе лексем, передающих оттенки серого цвета (7 наименований), например: *eselgrau*, *Eselgrau* 'серый как осел', *eselfarben*, *Eselfarbe* 'цвета ослиной шерсти', *mausgrau* 'мышино-серый', *spatzengrau*, *Spatzengrau* 'воробьино-серый'.

В качестве оттенков серого цвета в исследовательском корпусе немецких текстов 16 века используются субстантивированные прилагательные *Eselfarbe*, *Eselgrau* и *Spatzengrau*, что свидетельствует о наличии в данный период соответствующих прилагательных. Это подтверждает и *DWB*, ссылаясь на Й. Фишарта – автора последней трети 16 века.

Вышеперечисленные оттенки используются и в остальных проанализированных исторических периодах, а в 19 веке эталоном сравнения кроме осла и воробья, становится мышь (*mausgrau*).

В исследованных текстах 16-19 веков оттеночная гамма черного цвета лексико-семантической группы «Фауна» представлена одним компонентом *raben-* 'ворон' (напр. *rabenschwarz* 'черный, как вороново крыло'). Данное ЦО зафиксировано в текстах как прилагательное, так и как субстантивированное прилагательное. Согласно лексикографическим источникам, начиная с 15 века в немецком языке употреблялись также следующие композиты: *kohlpechrabenschwarz* 'досл. черный, как уголь, смола, ворон', *kohlrabenschwarz* 'досл. черный, как уголь, ворон'.

Как видно из примеров, интенсивность цвета подчеркивается наличием нескольких определяющих конститuentов, относящихся к разным областям окружающего мира человека.

В лирических текстах 17 века денотатом, с которым традиционно ассоциируется белый цвет, выступает *Schwan* 'лебедь'. К данной группе относятся ЦО *schwanenweiß* 'белый, как лебедь', *Schwan* 'белоснежный, лебединый', *Schwanenschnee* 'досл. лебединый снег'.

Количество композитов, передающих синий и красный цвета ограничено. В корпусе исследования обнаружены композиты *schlangenblau* 'змеино-голубой' и *krebsrot* 'красный как рак', первые упоминания которых датируются 17 веком.

В качестве источника номинации может выступать не только название животного, но и его часть тела. Так, в качестве ЦО, начиная с 17 века начинает употребляться существительное *Elfenbein* 'слоновая кость', которое в результате метафорического переноса приобретает значение 'цвета слоновой кости'.

3. Резюмируя все вышесказанное, следует отметить, что лексико-семантическая группа «Фауна» немногочисленна в 16 в. Однако в дальнейшем наблюдается ее развитие и рост активности отдельных лексем и их типов. Эталонами сравнения выступают существительные, обозначающие как наименования животных, так и материалов, полученных из их частей тела.

#### Список литературы

1. Пэйхуа У. Семантика цветообозначения красный в китайской и русской лингвокультурах / У. Пэйхуа // LITERA. Языкознание. – 2019. – № 6. – С. 137-146. – DOI: 10.25136/2409-8698.2019.6.31474.
2. Супрунова Е. И. Цветообозначение в немецком языке как специфическое средство вербальной манифестации внутреннего мира человека / Е. И. Супрунова // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: межвуз. сб. науч. тр. : в 2 ч. / БелГУ, НИИ филологии ; под ред. О.Н. Прохоровой. – Белгород, 2007. – Вып. 7, ч. 2. – С. 203-205.

УДК 802.0:801.541

### СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА *TO BE* В ФОРМЕ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА

*Усачев О.А.<sup>1</sup>, Усачева Г.М.<sup>2</sup>*, канд. пед. наук, доц.,

*Усачев В.А.<sup>3</sup>*, канд. филос. наук,

<sup>1</sup>ГБОУ «Школа № 2200», г. Москва, РФ

<sup>2</sup>ГОУ ВПО «Донецкая Академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, РФ

<sup>3</sup>ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, РФ

*avercesar@mail.ru*

**Введение.** Трудности усвоения английских модальных глаголов, с которыми приходится сталкиваться в своей работе каждому преподавателю, заключается в их дифференциации по смыслу. Справедливо подчеркивая эту основную особенность выражения модальности в английском языке, большинство распространенных у нас теоретических и практических грамматик или вообще не отмечает, или освещает крайне неточно одно прямо противоположное явление: свойственную английскому языку, в отличие от русского, предельно обобщенную, никак не дифференцированную форму модальности. Речь идет о модальном употреблении глагола *to be* и о модальном значении так называемой конструкции *for...to*, – о явлениях, имеющих немалое практическое значение и большой теоретический интерес. Специфика их использования в английских предложениях является целью данной статьи.

**Основная часть.** Модальное употребление глагола *to be* и конструкции *for...to* производят на первый взгляд впечатление крайней противоречивости. Так, во взятом наудачу одном из романов, отличающимся очень хорошим и идиоматичным английским языком, герой книги *got his back up against his sense of what he ought to do and said the girl was not to be sent away, that she was to stop*. И по грамматическому смыслу, и по ситуации, в которой фраза произнесена, *to be* означает здесь очень энергичную форму долженствования: «девушку ни в коем случае нельзя было отсылать прочь, она должна была быть оставлена во что бы то ни стало». Эта резкость подчеркивается стоящим рядом глаголом *ought*, выражающим общее понятие «следовало бы». Во встречающейся несколькими страницами дальше фразе: *She said I was to guess – was* также означает «должен», но уже менее энергично, приближаясь к тому, что в грамматиках называется «obligation by mutual arrangement». Но в обоих примерах глагол *to be* может быть приравнен к «обязательному долженствованию» и к «долженствованию по договоренности» очень условно, только по интенсивности, по существу же он выражает модальное значение, не совпадающее ни с тем, ни с другим [2, с. 305].

Во встречающейся в одном из английских романов фразе *Good god, were we to say that!* ясно только, что *to be* модален, но какое именно модальное значение он выражает, определить трудно; переводы: «неужели мы должны будем сказать это, неужели нам предстоит сказать нечто подобное» – равно оправданы. А во фразе *He was to receive the honorary degree of doctor to Cambridge* глагол *to be* почти утрачивает модальность, обозначая просто будущее: «ему предстояло получить». Примерно в таком же положении, с точки зрения модальности, находится конструкция *for...to*. Каждый преподаватель сталкивается, наверное, с тем явлением, что при учебной тренировке этой формы оказывается чрезвычайно трудным подобрать такое русское предложение, которое недвусмысленно потребовало бы от обучающегося употребления *for...to* при переводе. Например, предложения «Это книга, которую вы должны прочесть, которую вы должны прочесть, которую вам нужно прочесть, которую вам следовало бы прочесть» – в равной степени могут претендовать на перевод: *It's a book for you to read*. В этих двух оборотах мы, таким образом, имеем дело с каким-то явлением, идущим вразрез с общей тенденцией английских недостаточных глаголов и их заменителей, направленной на смысловую дифференциацию модальных отношений, и, возможно, с таким грамматическим фактом, который восходит к значительно более древнему слою языка и методу мышления, чем общие нормы английского языка. Эта недостаточная смысловая отработанность указанных явлений объясняет и противоречивость освещения его в действующих учебниках и затрудняет восприятие их теми, кто этими учебниками пользуется. Поэтому неудивительно, что обучающиеся или делают много ошибок при употреблении этих оборотов или, идя по линии

наименьшего сопротивления, избегают ими пользоваться вообще, что обедняет их речь.

Модальное употребление глагола *to be* в английском языке двойственно. В одних предложениях глагол *to be* определенно обозначает долженствование, но несколько необычного нерасчлененного содержания; в других, синтаксически сходных предложениях нерасчлененность его модального смысла резко возрастает, доходя до такой обобщенности, которая включает все основные виды модальных отношений, и которая откладывает принципиальную грань между этими последними предложениями, с одной стороны, и со всеми остальными модальными глаголами [3, с. 93].

Нерасчлененная модальность глагола *to be* и инфинитивных определений, выявляющаяся только при пассивном по содержанию строе предложений, и является в современном английском языке таким пережитком, который уже, в свою очередь, породил в принципе от него отличное употребление *to be* для выражения вполне современного частного модального значения долженствования, проявляющегося в предложениях современного активного строя. А связь нерасчлененной модальности с пассивом имеет одно практически важное следствие. Поскольку исходное модальное употребление глагола «быть» в современных языках неразрывно связано с пассивным содержанием предложения, постольку употребление его в активных предложениях для выражения только долженствования, являющееся, по-видимому, чисто английской особенностью, противоречит сущности данного явления и встречается в языке очень редко. Включая глагол *to be* в перечень модальных глаголов целесообразно давать его в сочетании с пассивным инфинитивом и тренировать его именно в этой форме, с учетом всего его смыслового, фонетического и стилистического своеобразия [1, с. 124]. Также необходимо, освещая всю модальную многозначность глагола *to be*, показывать принципиальное отличие нерасчлененной модальности *to be* от дифференцированной модальности других недостаточных глаголов и их заменителей.

**Заключение.** Наличие модального глагола *to be* в предложении подразумевает какую-то взаимную договоренность о необходимости выполнения определенного действия. Модальный глагол *to be* употребляется в предложениях для выражения долженствования согласно плану или какой-либо договоренности. Перевод данного глагола опирается на лексику, которая подразумевает такие слова, как «договорились», «условились», «должен» или «обязан». Модальный глагол *to be* используется в формах настоящего и прошедшего времени, но зачастую его путают с глаголом *to be* в сочетании с инфинитивом. Нужно отметить также, что модальный глагол *to be*, как правило, используется тогда, когда мы говорим о вещах, выполнение которых контролируется непосредственно людьми.

### Список литературы

1. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом; Общ. ред., послесл. и коммент. Скрелиной Л. М. – Москва: Издательская группа «Прогресс», 1992. – С. 124. – ISBN 5-01-002666-X. – Текст: непосредственный.
2. Сидорова, М. В. Роль глагола «to be» в английском языке / М. В. Сидорова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 43 (229). – С. 305. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53343/> (дата обращения: 04.07.2022).
3. Лисицина Н. И. Модальные глаголы в английской речи: учебное пособие / Н. И. Лисицина, Л. А. Петроченко. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 93. – ISBN 978-5-89428-385-2. – Текст: непосредственный.

# *Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования*

УДК 81-33

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

*Беляева И.О., Томашева И. В.*, канд. филол. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,

г. Армавир, РФ

*rektoragpu@mail.ru*

В условиях повышенного уровня социально-политической нестабильности в современном мире, возникновения и эскалации военных, этнических и религиозных конфликтов, особое значение в лингвистике приобретает проблема изучения проявлений агрессивного поведения на уровне речевой коммуникации. Комплекс вопросов, связанных с исследованием феномена речевой агрессии (далее – РА) и средств ее реализации в различных лингвокультурах, нашли отражение в работах И.А. Соболевой, В.Ю. Апресяна, Л.В. Ениной, Н.А. Купиной и др.

Выбранная тема исследования рассматривает феномен РА как совокупность вербально выраженных, определенным образом организованных актов речевого взаимодействия. Психологические установки адресанта РА, негативные чувства или эмоции, зарождающиеся в сознании, возникают в процессе социального взаимодействия и реализуются языковыми средствами в пределах межличностного, группового или массового типа коммуникации по определенному когнитивному сценарию. Тип и сфера коммуникации, социальные нормы и ценности определяют уровень коммуникативной свободы речевой личности. Сложность и неоднозначность термина РА, как отмечает И.В. Крюкова, заключается в его употреблении «применительно к самым разнообразным речевым действиям, весьма неоднородным по мотивации, ситуациям проявления, формам словесного воплощения, интенциональной направленности» [1, с. 66-67].

Текущая информационная повестка активно отражается в медиадискурсе; помимо информативной функции, политические медиатексты имеют мощный прагматический эффект, и могут формировать мнения мирового сообщества, тем самым влияя на моделирование новых идеологических конструктов. В связи с этим, исследование феномена РА по отношению к Российской Федерации и представителей власти при помощи метода фреймового анализа представляет собой актуальный вопрос для политологов, социологов и лингвистов. В отобранных

материалах использования РА можно проанализировать когнитивные и коммуникативные особенности их реализации в рамках редакционной статьи «The Stalinisation of Russia» ведущего новостного британского журнала «The Economist» от 12 марта 2022 года [3].

По мнению социолога В.О. Рукавишникова Российская Федерация определяется как «антитеза основным ценностям и привычным политическим и религиозным свободам, всему тому, что традиционно ассоциируется с "американским способом жизни"» [2, с. 23]. Таким образом, обращая внимание на данную дихотомию можно выделить два мегафрейма, что представляют собой структуру наивысшего уровня когнитивной семантики.

Мегафрейм №1 «Россия – тоталитарное государство и источник угрозы» раскрывает бинарную оппозицию СВОЙ :: ЧУЖОЙ и реализацию идеологемы ВНЕШНИЙ ВРАГ, в которой структурируются идеологические конструкторы массового сознания путем «обличения». Подчеркивается, что лексическое наполнение детализируется при помощи предикатов, существительных и прилагательных с семантикой противодействия / оппозиции таких как *is denying, threatened, will struggle, is destroying, is failing to win, aggression, the most violent, fearful* и др. Помимо этого, актуализация одного из членов ранее обозначенной оппозиции в статье происходит при использовании лексических единиц (далее – ЛЕ) *Russia, the Kremlin* для обозначения «чужих». Второй же член оппозиции «свои» реализуется ряде примеров с употреблением таких ЛЕ как *the bourgeoisie, Western exporters, their Western backers, the West, Ukrainian refugees, Russian émigrés* и антропонимической номинации *Volodymyr Zelensky* (имя президента Украины, олицетворяющего ценности «свободного мира» и представляющегося союзником США), а также существительного *world*, с помощью которого происходит номинация всего мирового сообщества, что противостоит агрессии со стороны России: (1) *As the world looks on, it should set out to limit the danger ahead;* (2) *Mr Putin is isolated and morally dead; Mr Zelensky is a brave Everyman who has rallied his people and the world.*

Мегафрейм №2 «Лидер тоталитарного государства как объект инвективы» вмещает в себя примеры тактик выражения РА в отношении политических лидеров, преимущественно высочайшего уровня, которые в сознании англоязычного социума ассоциируются с тоталитарной идеологией, тоталитарным государственным устройством, командной системой управления и т.д. В то же время инвективные смыслы, как свидетельствуют результаты нашего исследования, формируются прежде всего на лексическом уровне, через лексические номинации-пейоративы, в число которых входят:

1. Негативно окрашенные политические термины для обозначения руководства страны: (3) *<...> as a result, he is turning himself into a dictator at home <...>*.

2. Общеупотребительная лексика, используемая для обозначения психологических состояний: (4) *<...> a 21st-century Stalin, resorting as never*

*before to lies, violence and paranoia; (5) And to gauge Mr Putin's paranoia, imagine how the war ends; (6) Mr Putin is isolated and morally dead <...>.*

Нами отмечается также специфика идеологемы ТОТАЛИТАРИЗМ, которая формируется в анализируемой статье, и напрямую влияет на создаваемый авторами имидж субъекта. В первую очередь идеологема проявляется через актуализацию антитезой: (7) *Mr Putin is isolated and morally dead; Mr Zelensky is a brave Everyman who has rallied his people and the world. He is Mr Putin's antithesis—and perhaps his nemesis.* В процитированном отрывке инвективный фрейм конструируется путём позиционирования президента России как антигероя. Раскрытие концепта происходит благодаря развертыванию тактики поляризации. *Mr Putin :: Mr Zelensky, his people, the world.* Аналогичным образом, с целью дискредитации президента В.В. Путина актуализируется образ «нового неуспешного Сталина», как продолжателя традиций тоталитарной эпохи: (8) *Stalin presided over a growing economy <...> he consolidated the Soviet empire. <...> he was saved by the unbelievable sacrifice of his country, which did more than any other to win the war; (9) Mr Putin has none of those advantages. Not only is he failing to win a war of choice while impoverishing his people: his regime lacks an ideological core.*

Пейоративный эффект данного фрагмента усиливается вербализацией на лексическом уровне через противопоставления словосочетаний *was saved [to win the war]* и *is failing to win a war, presided over a growing economy* и *impoverishing his people*.

Таким образом, анализ инвективных тактик речевой агрессии в политическом медиадискурсе на материале статьи «The Stalinisation of Russia» [3] позволяют утверждать, что фундаментальной, базовой оппозицией данного дискурса является бинарная оппозиция МЫ :: ОНИ (СВОЙ :: ЧУЖОЙ). В свою очередь эта концептуальная оппозиция соотносится с базовыми идеологемами человечества, инвективная модификация которой предполагает асимметричное применение за счет использования отрицательно окрашенных вербальных экспликантов.

### Список литературы

1. Крюкова И. В. Понятие вербальной агрессии / И. В. Крюкова // Актуальные проблемы науки и образования: материалы междунар. заочной конф. Серия «Гуманитарные науки». – Ставрополь, 2009. – Вып. 1. – С. 66-68.
2. Рукавишников В. О. Отношение американцев к современной России / В. О. Рукавишников // Социологические исследования. Ежемесячный научный и общественно политический журнал Российской академии наук. 2004. №11. С. 23-34.
3. The Stalinisation of Russia [Электронный ресурс] // The Economist – URL: <https://www.economist.com/leaders/2022/03/12/the-stalinisation-of-russia> (дата обращения: 15.09.2022)

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ЦИТАТЫ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Беляева Н.Г.**

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет  
им. Г.В. Плеханова», г. Москва, РФ  
*Belyaeva.NG@rea.ru*

**Введение.** В современном многополярном мире способность находить точки соприкосновения и налаживать взаимопонимание между людьми разных культур и национальностей играет все более важную роль для будущих специалистов в области иностранных языков, особенно, если им предстоит применять полученные в вузе знания на переводческой практике в дипломатической сфере. А ключом к пониманию политических процессов на международной арене зачастую служат прецедентные цитаты, используемые дипломатами.

От того, насколько правильно понято, интерпретировано и переведено такое прецедентное высказывание, могут зависеть исход переговоров и подписание либо неподписание значимых документов. И, получая диплом, выпускник-лингвист должен быть полностью к этому готов и знаком с наиболее часто употребляющимися в дипломатическом дискурсе прецедентными цитатами.

**Основная часть.** Родоначальник теории прецедентных текстов, к которым относятся и прецедентные цитаты, известный филолог Ю.Н. Караулов определяет прецедентные тексты следующим образом:

1. Значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении;
2. Имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и обращение, к которым, возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности.

Прецедентными текстами являются цитаты, имена персонажей, названия произведений, а также их авторы [1]. В свою очередь, Ю.А. Сорокин и И.М. Михалева определяют прецедентные тексты как некоторые вербальные микро- и макроединицы плана / сценария, указывающие на когнитивно-эмотивные и аксиологические отношения в плане / сценарии, как некоторые избирательные признаки, сопоставляющиеся с другими заимствованными и оригинальными признаками для создания эстетической видимости типологического образа [3].

Исходя из вышесказанного, возьмем в качестве примера прецедентной цитаты фразу «Для танго нужны двое», которая в последние годы все чаще звучит в дипломатическом дискурсе разных стран, и исследуем возможности работы с ней на уроках иностранного языка в вузе.

В первую очередь, посмотрим, в каких ситуациях, широко освещавшихся в СМИ, она использовалась в последнее время. Это может послужить одним из заданий студентам для подготовительной работы к уроку, способствуя расширению кругозора и знаний современных политических реалий. Причем поиск ситуаций можно производить как на русском языке, так и на иностранном языке, изучаемом студентами.

Для танго нужны двое, но пока, наши партнеры раз за разом исполняют индивидуальный брейк-данс, по высказыванию министра иностранных дел РФ С.В. Лаврова, за несколько дней до саммита президента России В.В. Путина и его американского коллеги Джо Байдена в Женеве<sup>6</sup>.

«Для танго нужны двое», – вторил ему уже в декабре 2021 года госсекретарь США Э. Блинкен, говоря о возможности урегулирования кризиса в отношениях РФ и Запада, возникшего из-за ситуации на границе с Украиной.

«Для танго нужны двое», – хором повторяли летом 2021 года дипломаты ЕС и Швейцарии, обсуждая дальнейшие перспективы сотрудничества Украины с Евросоюзом. Проследить историю этого высказывания и понять, почему именно танго вошло в дипломатический лексикон и прочно обосновалось в нем, представляется не менее интересным в рамках работы со студентами.

В результате исследования становится очевидным, что смысл высказывания «Для танго нужны двое» в дипломатии – в том, что для достижения компромисса нужны усилия с обеих сторон, умение слышать, понимать и действовать в унисон должен продемонстрировать каждый из двух партнеров, исполняющих танго.

Вместе с тем, студентам может быть предложена возможность изложить их понимание данной прецедентной цитаты и дать ее трактовку в каждом конкретном случае употребления, с использованием соответствующей дипломатической лексики изучаемого языка [5].

Для развития неподготовленной устной речи и формирования навыков аргументирования и формулирования оценок на иностранном языке студентам также может быть предложено проанализировать использование прецедентной цитаты в определенный период времени, например, в течение одного года, в дискурсе дипломатов двух конкретных стран, например, РФ и США. Вопрос преподавателя в данном случае может звучать следующим образом: если российские и американские высокопоставленные дипломаты на переговорах друг с другом используют одинаковую прецедентную цитату, говоря о путях выстраивания дальнейших отношений, какие выводы это позволяет сделать об их намерениях [4]?

---

<sup>6</sup> Выступление и ответы на вопросы Министра иностранных дел Российской Федерации С.В.Лаврова на международном форуме «Примаковские чтения» в режиме видеоконференции, Москва, 9 июня 2021 года [https://www.mid.ru/ru/foreign\\_policy/news/1752157](https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/1752157)

В результате исследования также создается целый список эквивалентов данной прецедентной цитаты в разных языках. И весьма интересным представляется сравнить, как она звучит на языке оригинала, в русском языке и на изучаемом студентами языке, например, французском. «It takes two to tango» («нужно двое для танго») – на языке оригинала, коротко и ясно, без уточнения, что речь идет о танце. «Для танго нужны двое» – практически дословный русский перевод. Но во французском языке появляются сразу два глагола «быть» и «танцевать», без которых смысл фразы был бы абсолютно непонятен: «Il faut être deux pour danser un tango» («нужно быть вдвоем, чтобы танцевать танго»).

**Заключение.** В современном мире специалист в области иностранных языков не может существовать без знания политических реалий и понимания дипломатических процессов на международной арене, а, значит, и без знания прецедентных цитат, являющихся неотъемлемой частью этих реалий и процессов. И работа с такими цитатами не просто очень важна, она необходима на занятиях иностранного языка для полноценной подготовки студентов к их будущей трудовой деятельности.

### Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Роль прецедентного текста в структуре и функционировании языковой личности. Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ / Ю. Н. Караулов. – Москва, 1986. – С. 105–123.
2. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Москва, 1996. – С. 155-156.
3. Сорокин Ю. А. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания. Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Ю. А. Сорокин, И. М. Михалева. – Москва, 1993. – С. 98-117.
4. Година Д. Х. Подготовка специалистов в области иностранных языков в качестве средства профессиональных задач // Молодой исследователь: вызовы, поиски и перспективы развития российского образования / Д. Х. Година. – Москва, 2017. – С. 284-289.
5. Милосердова Е. Е. Язык политической риторики в медиапространстве Евросоюза (на материале грандов европейской журналистики) / Е. Е. Милосердова, В. И. Певтиев // Язык и действительность. – Москва: Спутник +, 2017. – С. 181-184.

## СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ *HONOUR* / *HONOR* В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

*Гармаш Д.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*d.garmash@donnu.ru*

**1. Вводные замечания.** Данная работа посвящена изучению такого морально-нравственного понятия как *честь*. Честь – понятие морального сознания и категория этики, внутреннее нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть [1, с. 673]. Отмечается, что нравственно сбалансированное чувство чести стимулирует гражданскую и общественную активность личности, укрепляет ее внутреннее достоинство, способствует достойному поведению [1, с. 674].

**Актуальность** выбранной темы обусловлена сопоставительным ракурсом исследования, а также лингвокультурологическим подходом. **Объектом** исследования выступают фразеологизмы (ФЕ), вербализующие понятие *honour / honor* в английском и испанском языках, а **предметом** – семантические особенности анализируемых фразеологических единиц.

**Целью** работы является описание сходств и отличий семантики фразеологизмов со значением *honour / honor*.

**Материал** исследования составляют 22 ФЕ английского и 14 ФЕ испанского языков.

**2. Семантический объем понятия *honour / honor* в английском и испанском языках.**

2.1 В семантический объем понятия *honour* ‘честь’ входят пять признаков. Ядерными признаками являются *the quality of knowing and doing what is morally right* ‘осознание того, что вы поступаете морально правильно’; *a prize that someone is given because they have achieved something important* ‘награда, которую вручают за достижение чего-то важного’; *a source or cause of honour, something you do that you are proud of* ‘источник или причина чести, гордости за свои поступки’. К периферийным признакам относятся *great respect for somebody* ‘глубокое уважение к кому-либо’ (NSOED, OALD, Macmillan); *a good reputation, dignity* ‘хорошая репутация, достоинство’ (NSOED, OALD).

Анализ семантического объема понятия *honour* ‘честь’ позволяет классифицировать корпус материала согласно выявленным признакам. Ядерный признак *the quality of knowing and doing what is morally right* ‘осознание того, что вы поступаете морально правильно’ обнаружен в значении 11 ФЕ (50%) (*to be bound in honour to do smth.* ‘считать своим моральным долгом сделать что-л.’). Ядерный признак *a source or cause of honour, something you do that you are proud of* ‘источник или причина чести,

гордости за свои поступки' представлен в семантике 8 ФЕ (36%) (*to do credit to smb.* 'делать честь кому-л.'). Периферийный признак *a good reputation, dignity* 'хорошая репутация, достоинство' обнаружен в семантике 2 фразеологизмов (9%), например, *a clean sheet* 'безупречная, незапятнанная репутация; чист как стеклышко'. Периферийный признак *great respect for somebody* 'глубокое уважение к кому-либо' отмечен в значении 1 фразеологизма (5%) (*I take my hat off to smb. / hats off to smb.* 'честь и слава кому-л.').

2.2 В семантический объем понятия *honor* 'честь' входят семь признаков. В испанском языке к ядерным признакам понятия *honor* 'честь' относятся *conjunto de los valores morales de una persona que determinan su forma de actuar* 'совокупность нравственных ценностей человека, определяющих манеру его поведения'; *dignidad que ostenta una persona* 'достоинство, которым обладает человек'; *homenaje con que se honra a alguien* 'дань уважения кому-л.' (RAE, WorldReference, Diccionarios). Также были обнаружены следующие периферийные признаки: *buena reputación* 'хорошая репутация' (RAE, WordReference); *acto por el que alguien se siente enaltecido* 'поступок, из-за которого кто-то чувствует себя возвеличенным' (RAE, WordReference); *concepto o consideración social que se tiene de una persona* 'социальное положение человека' (Diccionarios); *satisfacción que produce una cosa* 'удовлетворение, вызванное чем-л.' (Diccionarios).

Наибольшей номинативной плотностью характеризуется признак *buena reputación* 'хорошая репутация', который обнаружен в семантике 7 ФЕ (50%) (*cuestión de honra* 'вопрос репутации, доброго имени, чести'). Признак *conjunto de los valores morales de una persona que determinan su forma de actuar* 'совокупность нравственных ценностей человека, определяющих манеру его поведения' отмечен в значении 4 ФЕ (29%) (*Mucha soberbia y pocos bienes mal se avienen.* 'Велика честь, да нечего есть.'). Признак *homenaje con que se honra a alguien* 'дань уважения кому-л.' отмечен в семантике 3 ФЕ (21%),

### **3. Классификация фразеологизмов со значением *honour / honor* по характеру оценки.**

Оценка характеризуется несколькими критериями, которые приобретает особую ценностную значимость, преломляясь в национальной культуре. Специфический лингвокультурологический характер категории оценки объясняется более сложной и многомерной структурой по сравнению с другими категориями [2, с. 570].

3.1 По характеру оценки исследуемые ФЕ можно разделить на две группы: положительно оценочные и отрицательно оценочные. В английском языке преобладают ФЕ со значением *honour* с положительной оценкой (20 ед., 91%, *to add to one's credit* 'делать кому-л. честь, приумножить свою славу'). Фразеологизмы с отрицательной оценкой

насчитывают 2 единицы (9%, *to lower one's credit* 'уронить авторитет, запятнать свою репутацию').

3.2 В испанском языке также доминируют ФЕ со значением *honor* с положительной оценкой (10 ФЕ, 71%, *volver uno por su honor* 'защищать, отстаивать свою честь'). ФЕ с отрицательной оценкой представлены 4 единицами (29%), например, *menos valer* 'оскорбление, поругание чести, бесчестие'.

**Выводы.** В работе проанализированы семантические особенности понятия *честь*, которое является одним из важнейших морально-нравственных ориентиров. В результате исследования семантического объема понятия *honour / honor* установлено, что ядерная сема отображена не во всех фразеологизмах анализируемых языков, так как узуально-периферийные признаки отличаются большей семантической плотностью. По характеру оценки сохраняется схожая тенденция, а именно, морально-нравственное понятие *честь* одинаково маркировано в анализируемых языках. Отличительной чертой является то, что в английском языке вербализовано большее количество признаков, чем в испанском языке.

#### Список литературы

1. Словарь философских терминов. Научная редакция профессора В. Г. Кузнецова / В. Г. Кузнецов. – Москва: ИНФРА-М, 2007. – 730 с.
2. Byessonova O. Women evaluation in English maxims. In: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences / O. L. Byessonova (EpsBS) – Vol. 118. – 2021. – P. 569-578. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs>. (дата обращения: 13.09.2022).
3. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rae.es/> (дата обращения 13.09.2022).
4. The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles / L. Brown. – Michigan, Clarendon Press, 1993. – 3801 p.

УДК 811.112(05)

## НОВЫЙ ЭТАП ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ ЗАПАДА ПРОТИВ РОССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ)

**Голодов А.Г.**, д-р филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет  
им. С.А. Есенина», г. Рязань, РФ  
[a.golodoff@mail.ru](mailto:a.golodoff@mail.ru)

Известно, что «наступление на информационно-пропагандистском фронте всегда осуществляется одновременно по двум главным технологическим направлениям: 1) на фактологическом – манипуляция фактами... Здесь можно выделить два основных способа манипуляции

(дезинформации) в политической публицистике: опущение (замалчивание) определённых фактов; искажение фактов, т.е. явную ложь. 2) на вербальном уровне (использование соответствующей оценочной лексики и других языковых средств).

В отличие от непосредственной манипуляции фактами, вербальная манипуляция не носит столь ярко выраженного прямолинейного характера, поскольку она как бы вторична, т.е. не подменяет сами факты, а за счёт искажённого описания меняет их оценочную характеристику. Дезинформация может осуществляться также и более изощрённо, за счёт комплексного использования различных языковых средств, в частности, применением завуалированных описаний» [2, с. 8-9].

В своё время министр пропаганды и образования Третьего рейха Й. Гёббельс считал краеугольным камнем своих постулатов следующие: «Ложь, повторённая тысячу раз становится правдой» и «Чем чудовищнее ложь, тем охотнее в неё верят и тем быстрее она распространяется». Эти постулаты сегодня в полной мере реализуются актуальной немецкой прессой, которая является, пожалуй, главным рупором евроатлантистов в континентальной Европе. Для дискредитации российской спецоперации на Украине и создания негативного эмоционального фона в сознании своих читателей и слушателей западные СМИ, первую очередь немецкие: таблоид BILD, официозные FAZ и SDZ, а также еженедельные журналы Der Spiegel и Stern, используют как вербальные, так и невербальные технологии.

Проведённый в период с 22-го по 26-е сентября 2022 г. референдум подвёл черту под первым этапом информационного противостояния России с объединённым Западом. Даты его проведения практически совпали с объявлением о частичной мобилизации в России.

После этого произошла интенсификация (хотя и до этого «интенсивности» было более, чем достаточно) пропагандистской атаки западных (в нашем случае немецких) СМИ на Россию. Своё дальнейшее развитие получила стратегия «кривого зеркала». Её суть заключается в том, что при описании соответствующих событий и комментариев к ним западные СМИ используют многократно апробированный во время других конфликтов трафарет – *белое* выдаётся за *чёрное*, а *чёрное* за *белое*. В результате жертвы и виновники часто меняются местами. При этом в очередной раз западные СМИ используют «ассоциативную квази-логическую цепочку, которая состоит из четырёх этапов:

*Первый этап* – в информационное поле вбрасывается факт без приведения каких-либо конкретных доказательств. Сразу же определён виновный – это Россия. Вместо доказательных фактов употребляется стандартная фраза «с большой долей вероятности» (highly likely = höchst wahrscheinlich).

*Второй этап* – данное событие раскручивается в СМИ как абсолютно доказанное. Постепенно из обращения исчезает смягчающая

категоричность высказывания лексика – «с большой долей вероятности вероятности».

*Третий этап* – тема постепенно исчезает из СМИ (как отработанная) и в дальнейшем воспринимается уже как доказанный факт.

*Четвёртый этап* – время от времени данная тема всплывает вновь и Запад использует её, в свою очередь, как доказательство следующего вброса (звена в цепочке), т.е. без предоставления конкретных фактов утверждается, что речь идёт об аналогичном преступлении и естественно виновник тот же самый (Россия). Случай с «отравлением Навального» моментально был встроен Западом в приведённую выше «ассоциативно-логическую конструкцию». Никто не стал дожидаться медицинско-криминалистического расследования. Западная пресса просто стала приводить в качестве доказательства вины в этом России, используя недоказанные ранее «аналогичные случаи» (Литвиненко, Скрипали, Верзилов)» [3, с. 307].

Технология «ассоциативной квази-логической цепочки» вновь выплыла при создании фейка «Преступление российской армии в Буче». После российского отступления в харьковском регионе эту фальсификацию западные СМИ используют регулярно как абсолютно доказанный факт, хотя никакого реального расследования проведено не было. По такой же схеме Россию и Донбасс в 2014 г. обвинили в уничтожении пассажирского самолёта рейса МН 17.

И вот уже в сентябре 2022 г. происходит подрыв «Северного потока» и наблюдается моментальная реакция Запада по образу и подобию названных выше событий. Уже на следующий день после диверсии газопровода таблоид БИЛЬД публикует высказывание советника украинского президента М. Подоляка, который прямо заявил, что «речь идёт о запланированном Россией террористическим акте (einen von Russland geplanten Terroranschlag) и акте агрессии против ЕС (Akt der Aggression gegen die EU)» [BILD 27.9.2022, S. 3].

Через два дня таблоид, который является фактически рупором евроатлантических ястребов, пишет: «Также генеральный секретарь НАТО Йенс Столтенберг заговорил о диверсии (Sabotage): «Кремль сначала отверг всякую ответственность. Однако Путин является главным подозреваемым» [BILD 29.9.2022, S. 3].

А на следующий день в колонке «Комментарий» один из ведущих русофобов таблоида Филипп Пиятов публикует выводы, которые он делает на основе абсолютной уверенности в том, кто виновен в диверсии: «Мы платим цену за многолетнюю наивность. Политика привела страну к энергетической политической катастрофе... Одновременно ХДС и СдПГ привели нас в газовую зависимость от Владимира Путина. Подгоняемые Ангелой Меркель и Франком В. Штайнмайером» [BILD 30.9.2022, S. 2].

Ситуация с подрывом «Северного потока» находится в данный момент на третьем этапе «ассоциативно квази-логической цепочки».

Наверняка в течение времени последует и четвёртый этап – данная тема будет всплывает вновь и Запад будет использовать её, в свою очередь, как доказательство следующего фейка (звена в цепочке) уже в качестве «доказательства» очередного вброса.

Другая актуальная тема – референдум о вхождении четырёх областей в состав России, по времени практически совпала с первой – подрывом газопровода. Реализация темы «сфальсифицированного референдума» находится на втором этапе, т.е. идёт раскручивание в СМИ фейка о манипуляции референдума как доказанного факта.

Уже в самом начале референдума, который продлился пять дней, в западных СМИ началась мощная пропагандистская атака на волеизъявление народа. Пожалуй, самая «официозная» газета ФРГ FAZ (Франкфурт на Майне) высказалась практически в стиле таблоида: «Украинский президент Владимир Зеленский заговорил о «фарсе» и призвал в свою очередь российское население к сопротивлению против мобилизации в их стране. Западные политики осудили «лжереферендум» как нарушение территориальной целостности Украины и однозначно заявили, что не признают его результатов. В то же время российские граждане пытаются покинуть свою страну воздушным и сухопутным путём, чтобы избежать призыва» [FAZ 24.9.2022, S.1].

Для дискредитации референдума и его результатов в предложенной публикации применена вербальная технология – сочетание дискредитирующей лексики с графическим оформлением, т.е. использованием полемических кавычек, которые указывают на то, что заключённое в них утверждение является по мнению говорящего (пишущего) ложным: «фарс», «лжереферендум». В данной эпизоде авторы публикации несколько перестарались, заключив в (неоднозначные) кавычки слова, имеющие и без того жёсткую негативную коннотацию. Вероятно, в очередной раз эмоции взяли верх над разумом.

Кроме того, в данной публикации (и в ряде других) прослеживается комбинированный подход в организации информационно-пропагандистской атаки на Россию. С темой референдума связывается третья актуальная тема – частичная мобилизация. Очевидно, что эта тема в данном случае просто «пристёгнута» к теме референдума, чтобы усилить негативный эффект, используя нежелание (по разным причинам) какой-то части мужчин служить в армии и как результат бегство из страны. Такое явление нередко возникало в той или иной степени во время военных действий во многих странах.

Другая не менее «официозная» газета SDZ (Мюнхен), подводя итоги референдума опубликовала статью под названием: «Добытые принуждением 96 % украинцев принуждали голосовать за присоединение к России» [SDZ 28.9.2022, S.5]. В статье также использована ставшая универсальной вербальная технология – применение дискредитирующей лексики: «В

оккупированных Россией областях Украины во вторник завершилось время голосование лжереферендума (Scheinreferendum), который на прошедшей неделе провозгласил российский президент Владимир Путин» [SDZ 28.9.2022, S.5].

Далее в этой статье читаем: «500 евро вероятно давали за голос «ЗА» в регионе Херсон» [SDZ 28.9.2022, S.5]. Очередной фейковый вброс, нелепость которого очевидна в России, но совершенно неочевидна для евроатлантического потребителя (дез)информации.

**В заключении** следует отметить следующее.

Началу нового этапа информационной войны в западных СМИ против России положили сразу три знаковых события: диверсия на «Северном потоке», референдум о вхождении в Россию четырёх регионов Украины и частичная мобилизация в России. Позднее этот список пополнила и диверсия на Керченском мосту. Все эти события проходили (мобилизация продолжается) практически в одно и тоже время.

Их всех объединяет факт использования для дискредитации России, её политики. При этом в публикациях евроатлантистов применяется также и комбинированный подход, когда в рамках одной статьи дискредитируются (часто за счёт вербальных технологий) сразу два из указанных событий. Можно с большой степенью вероятности предположить, что и в дальнейшем против России будет использоваться технология создания «ассоциативных квази-логических цепочек». При этом в качестве якобы доказанного факта будет применяться в частности фейк о подрыве «Северного потока» самой Россией. К такому развитию событий необходимо всегда быть готовым.

### **Список литературы**

1. Васильев А. Д. Очерки политической лингвистики / А. Д. Васильев. – Москва: «Флинта», 2018. –138 с.
2. Голодов А. Г. Язык информационной войны (на материале немецкой массовой прессы А. Г. Голодов: Монография. – Рязань, 2015. – 195 с.
3. Голодов А. Г. Вербальные технологии информационной войны. Политическая стигматизация (на материале немецкой массовой прессы) / А. Г. Голодов: Монография. – Рязань-Горловка, 2020. – 322 с.
4. Lüders M. Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet. Verlag C.H.
5. Beck, München 2015. – 175 S.
6. Ulfkotte, Udo. Gekaufte Journalisten. Wie Politiker, Geheimdienste und Hochfinanz.
7. Deutschlands Massenmedien lenken. KOPP VERLAG, 2014. 336 S.

### **Источники иллюстративного материала**

1. BILD (Hamburg. Bundesrepublik Deutschland).
2. FAZ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt am Main, Bundesrepublik Deutschland).
3. SDZ (Süddeutsche Zeitung, Bundesrepublik Deutschland).

## ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В НАИМЕНОВАНИЯХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ АМЕРИКАНСКИХ И РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ XX–XXI вв.

*Дудина Е.А., Бессонова О.Л.*, д-р филол. наук, проф.  
ГБОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*catherinedudina@mail.ru, o.bessonova@donnu.ru*

**Введение.** Настоящее исследование посвящено изучению артионимов как особых ономастических единиц, отображающих особенности национального мировосприятия и этнокультурных ценностей и доминант американской и русской лингвокультур. В современной лингвистике под артионимом (от лат. *art* – искусство, греч. *onima* – имя) понимают названия произведений изобразительного искусства, а именно живописи, графики, скульптуры [1, с. 214], к примеру, *Grand Canyon*, Maxfield Perrish; *At the Beach*, Charles Dana Gibson; *Прозрачная вода. Пасмурный день. Крым*, А. И. Куинджи; *Купола Успенского собора*, С. А. Виноградов. Целесообразно утверждать, что артионимы служат средством кодирования культурной информации, а также являются «зеркалом» культурного пространства нации, которую они представляют.

**Актуальность** исследования обусловлена лингвокультурологическим и сопоставительным подходом к изучению структуры и семантики артионимов как имён собственных, принадлежащих к периферийному разряду ономастики и требующих более детального изучения в научном сообществе.

**Объектом** исследования являются американские и русские артионимы (далее – АА и РА), представленные в названиях картин американской и русской живописи XX–XXI вв., **предметом** – семантические и лингвокультурологические особенности анализируемых языковых единиц (далее – ЯЕ).

**Материалом** исследования послужили 600 артионимов (300 американских и 300 русских). ЯЕ были отобраны методом сплошной выборки из ряда искусствоведческих каталогов и онлайн-справочников, а именно *The National Gallery* [4], *Artsper* [5] и *WikiArt* [3]. Из них только в 14% и 21% случаев (американская и русская живопись соответственно) центральным образом картины является женщина.

**Основная часть.** Существует несколько точек зрения относительно места артионимов в ономастике. Так, они либо принадлежат к пограничной группе неодушевленных ИС (как, к примеру, «Названия произведений литературы и искусства» А. В. Суперанской) [2, с. 148] либо отсутствуют вовсе. Лишь Н. В. Подольская акцентирует на них внимание как на отдельной периферийной группе ИС. Вслед за А. В. Суперанской,

мы выделяем такие характеристики артионимов, как тематическое единство и завершённость, смысловая самодостаточность, информативность, лаконичность и связь с культурой.

Общий корпус материала исследования, репрезентирующий образ женщины в американской живописи, составил 83 ЯЕ (14 % от общей выборки). Анализ показал, что названия полотен содержат наименования по ряду признаков, а именно:

- внешность натурщицы: *Outdoor Nude, Fancy Dress* (32 ЯЕ, 38 % артионимов);

- эмоциональное состояние натурщицы либо эмоции, которые она вызывает у художника: *Immortal, Enchanted, Sacred* (25 ЯЕ, 30 % артионимов).

Более того, ряд наименований содержит феминитивный компонент: *The Lonely Maiden, Girl With Roses* (17 ЯЕ, 21 % артионимов), а также имя натурщицы: *Portrait Of Kitty, Sylvia* (9 ЯЕ, 11 % артионимов).

Обращаясь к полотнам русской живописи, отмечаем, что общий корпус материала исследования включает в себя 64 ЯЕ (21 % от общего объема выборки), содержащие наименования по следующим признакам:

- эмоциональное состояние натурщицы либо же абстрактные понятия: *Удивление, Сон*, (10 ЯЕ, 16 %);

- место действия: *Море, В мастерской* (9 ЯЕ, 14 %);

- род деятельности натурщицы: *Медсестра Галя, Наездница* (8 ЯЕ, 13 %);

- внешность натурщицы: *Красавица, Обнажённая* (5 ЯЕ, 7 %);

Помимо этого, встречается ряд наименований, указывающих на натурщицу через её имя: *Валентина, Галина Яковлевна* (29 ЯЕ, 45 %), а также феминитивный компонент: *Девушка в русском костюме, Женщина с вёдрами* (3 ЯЕ, 5 %).

**Заключение.** Анализ языкового материала позволил сделать вывод, что образ женщины представлен как в американской, так и в русской лингвокультурах. Сходство данных образов находит отражение в номинации по ряду признаков, таких как внешность натурщицы, а также её эмоциональное состояние. Основные отличия выражены в преобладании того или иного признака, причём среди РА наблюдается ряд признаков, отсутствующих среди АА (место действия, род деятельности натурщицы). Характерной особенностью РА является частое использование имени натурщицы в названии картины, что предположительно можно объяснить желанием художника подчеркнуть исключительность своей героини, выражая её индивидуальность через антропоним. В то же время, американские художники уделяют большое внимание внешности натурщицы, однако в русской живописи данная тенденция слабо выражена.

### Список литературы

1. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – Москва: Наука. – 1978. – 376 с.

2. Суперанская А. В. Структура имени собственного. Фонология и морфология / А. В. Суперанская. – Москва: Наука, 1969. – 206 с.
3. WikiArt.org – Visual Art Encyclopedia – URL: <https://www.artsper.com/ua> (дата обращения 27.09.2022).
4. The National Gallery. – URL: <https://www.nationalgallery.org.uk/> (дата обращения: 27.09.2022).
5. Artsper – URL: <https://www.artsper.com/ua> (дата обращения 27.09.2022).

УДК 81'37

## **ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Ежова Т.В.*, д-р пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»  
г. Оренбург, РФ  
*ortatmin@mail.ru*

**Введение.** Проблема общечеловеческих ценностей является одной из наиболее значимых и актуальных проблем, которую необходимо изучать в самых различных аспектах: с позиций философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики, лингвистики и других областей знания. Изучение концепта «общечеловеческие ценности» требует интегративного междисциплинарного подхода, поскольку данный концепт является одним из ключевых понятий современной общественной мысли.

**Основная часть.** Ценность – это идеал, выработанный общественным сознанием и содержащий представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. В понятии «общечеловеческие ценности» закреплены социально одобряемые установки и моральные нормы, фундаментальные общечеловеческие ориентиры, имеющие культурное, общественное, личностное значение и являющиеся абсолютным стандартом для людей всех культур и эпох [5].

Общечеловеческие ценности – это основа всей иерархии целеполагания, обеспечивающая интеграцию человека в общество и успешную социализацию в нем, помогающая личности осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях [3]. Общечеловеческие ценности традиционно делят на морально-нравственные, утилитарно-практические, познавательные, эстетические, экономические, религиозные и др. К приоритетным общечеловеческим ценностям относятся: жизнь, время, судьба, счастье, деньги, труд, здоровье, знание, радость, мир, Бог, вера, красота, человек и др.

В качестве национально-культурных ценностей немецкого этноса можно выделить: порядок (Ordnung), послушание (Gehorsamkeit), долг

(Pflicht), дисциплина (Disziplin), прилежание (Fleiß), семья (Familie). Названные ценности являлись стандартами для воспитания в немецкой семье и школе.

Паремиологический и фразеологический фонд языка наглядно отражает историческое развитие страны, нравственно-эстетические взгляды народа, ценностно-смысловую картину мира данной лингвокультурной общности, содержит богатый этнографический и лингвистический материал.

Изучение фразеологизмов и паремий имеет довольно длительную традицию, восходящую к работам В.П. Аникина, Н.Д. Арутюновой, М.А. Блоха, Ф.И. Буслаева, В.В. Виноградова, Н.К. Дмитриева, Н.Ю. Казаковой, Г.Л. Пермякова, В.Н. Телия и др. В трудах названных ученых представлены сведения о происхождении, значении и познавательной ценности фразеологизмов и паремий [1, 3]. Однако нельзя сказать, что изучение отражения общечеловеческих ценностей во фразеологическом и паремиологическом фонде немецкого языка относится к числу наиболее разработанных областей лингвистики.

В немецкой системе паремий наибольшее отражение нашли морально-нравственные ценности народа, такие как семья, порядок, труд, совесть, справедливость, ответственность, добро; за ними следуют утилитарно-практические ценности, к которым можно отнести природу, ремесло, здоровье, опыт, рассудительность, силу, ловкость; затем следуют бытийные ценности (время, здоровье, молодость, старость, жизнь) и, наконец, религиозные (Бог, вера, религия). Например, в иерархии системы ценностей одно из ведущих мест в паремиологическом фонде немецкого языка занимает концепт «труд»:

- Труд требует усилий.

*Ohne Fleiß kein Preis.* – Без труда не вынешь и рыбки из пруда.

- Не следует торопиться с выполнением работы.

*Arbeit ist kein Hase, läuft in den Wald nicht.* – Работа не волк, в лес не убежит.

*Die Arbeit ist kein Falke, fliegt nicht fort in den Wald.*

Во фразеологическом фонде немецкого языка наибольшее отражение нашли следующие общечеловеческие ценности: счастье, жизнь, богатство, бедность, порядок, труд, семья, Бог. Базовой ценностью немецкого этноса является *Ordnung* (порядок), который находит свое отражение в следующих фразеологизмах:

*jmdn. zur Ordnung rufen* – призывать к порядку

*etw. in Ordnung bringen* – приводить в порядок

*in Ordnung sein* – быть в порядке.

Концепты «счастье», «семья», как высшие ценности для человека, также нашли свое отражение во фразеологизмах немецкого языка:

*Ein Herz und eine Seele sein; ein Leib und eine Seele sein.* Жить душа в душу.

«Бог, вера, религия» связаны с нравственными и моральными установками людей, и это также находит отражение в языке. Концепт «Бог» особенно ярко проявился во фразеологическом фонде немецкого языка:

*Gott sei Dank! – Слава Богу!*

*Um Gottes willen! – Ради Бога!*

Пунктуальность является неотъемлемым представлением о национальных качествах немцев, рассматривается представителями данного этноса как гарантия надежности и обязательности. Этот концепт также нашел отражение во фразеологическом и паремиологическом фонде немецкого языка:

*Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der König. – Точность – вежливость королей.*

*pünktlich wie die Maurer sein – быть пунктуальным.*

**Заключение.** Подводя итог вышеизложенному, отметим, что ценностное самоопределение является ядром внутренней структуры личности, определяющим ее жизненные ориентации, мотивы, потребности, интересы, цели. Формирование общечеловеческих ценностей школьников в процессе изучения иностранного языка позволяет обучающимся не только присваивать инокультурный опыт, но и адекватно и критично оценивать события, факты, явления, ситуации, особенно лежащие в плоскости межкультурного общения.

Значимым фактором в формировании ценностных ориентаций школьника является изучение фразеологического и паремиологического фонда иностранного языка, в котором отражены общечеловеческие ценности как основа всей иерархии ценностного самоопределения человека, поскольку именно язык является основным механизмом сохранения и передачи социального опыта, трансляции базовых концептов культуры от поколения к поколению.

### **Список литературы**

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 3-е, стер. / О. С. Ахманова. – Москва: КомКнига, 2005. – 510 с.
2. Блох М. А. Эволюция категории «ценности» в образовании / М. А. Блох. – Москва: Знание, 2019. – 419 с.
3. Ежова Т. В. Роль медиасреды в формировании ценностных ориентаций молодежи / Т. В. Ежова, Л. Р. Гилязиева // Вестник науки. Электрон. науч. журн. – 2018. – № 7 (7). Т. 2. – С. 12- 22. – URL: <http://www.вестник-науки.рф> (дата обращения: 14.09.2022).
4. Казакова Н. Ю. Отражение общечеловеческих ценностей в национальных культурах / Н. Ю. Казакова // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2011. – № 4. – С. 87-92.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. – Москва: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

## К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПОРОЖДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

*Елькин В.В.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, РФ  
*elkin@pgu.ru*

Использование ненормативной лексики или сквернословие имеет прямое отношение к нашим эмоциям, являясь спонтанным отражением таких состояний, как гнев, страх или страсть. Подобного рода слова и выражения также не имеют себе равных в своей способности причинять эмоциональную боль и провоцировать яростные разногласия. Можно сказать, что сквернословие обладает значительным потенциалом эмоционального, физиологического, психологического и социального воздействия.

Поскольку ненормативная бранная лексика обладает различными типами коннотаций (экспрессивностью, оценочностью, эмоциональностью и т.д.), она ведет себя иначе, чем другие лексические языковые средства: она иначе кодируется нашим мозгом, иначе произносится, иначе познается и запоминается, она претерпевает особые лексико-семантические изменения с течением времени. И это придает ей уникальный потенциал для раскрытия особых фактов о нашем языке и о нас самих.

Однако на протяжении всей своей продолжительной истории научное изучение языка в основном старалось обходить ненормативную лексику стороной. Это связано в немалой степени с институциональными опасениями, которые испытывают ученые по поводу возможного непонимания со стороны общественности и ответной регулятивной реакции со стороны государства в виде цензуры.

Но ситуация в значительной степени начала меняться из-за изменений в общественных нормах использования языка, когда, по образному выражению Г.А. Орлова, «на авансцену повседневной вербальной коммуникации все более выходят «неканонизированные формы» [2, с. 26], проникающие в ранее закрытые для них регистры коммуникации. В частности, Интернет создал свободные, практически ничем неограниченные просторы для самовыражения в любой форме, любыми средствами. Показательными в этом отношении являются социальные сети, в которых люди хотят иметь возможность бранно выражаться, слышать ругательства, читать непристойности. По мере того как менялось к ней общественное мнение, ранее табуированная лексика стала значимым объектом наблюдений и изысканий в научной сфере, принося с собой новые открытия.

Одна из самых важных лингвокогнитивных и психолингвистических вещей, которую мы узнали благодаря изучению ненормативной лексики,

касается того, как мозг порождает язык. Традиционная точка зрения, которой до сих пор все еще придерживаются в психологии, заключается в том, что особая специализированная нейронная схематика выполняет определенные языковые функции у людей, но не у животных. Считается, что область Вернике вычисляет значение слова, а область Брока координирует звуки речи. Эти области находятся в левом полушарии мозга у большинства людей, что является основанием для расхожего представления о том, что люди с более развитым левым полушарием мозга обладают в большей степени логичностью и рациональностью мышления, более развитыми вербальными навыками [4]. Эта хорошо изученная языковая система является частью эволюционно новой коры головного мозга - того самого последнего и самого человеческого украшения мозга приматов, которое делает нас намного умнее животных.

Но это лишь отчасти верно, как показывают нейропсихиатрические работы по изучению ненормативной лексики, в которых описаны исследования людей с повреждениями мозга или с атипичным развитием. Эта область знаний начала развиваться с изучения и описания французским врачом Жаком Лорда одного конкретного случая в 1843 году [5]. Он рассказал о приходском священнике, который перенес тяжелый инсульт, в результате чего у него появилась афазия – расстройство ранее сформированной речевой деятельности, при котором частично или полностью утрачивается способность пользоваться собственной речью и/или понимать обращенную речь. Его словарный запас сократился всего до двух слов. Первым было французское слово “*je*”, означающее «я». А что касается второго слова, то Ж. Лорда писал, что это было самое сильное ругательство, которое начинается на букву ‘*f*’ и которое в его время словари не осмеливались печатать. Это было французское слово ‘*foutre*’, английский перевод которого представляет собой всем знакомое слово из четырех букв, по совпадению также начинающееся с буквы ‘*f*’.

Благодаря накопленным результатам научных исследований мы сегодня обладаем знанием о том, что многие люди с афазией проявляют тот же самый синдром, который Ж. Лорда наблюдал у своего пациента-священника. Этим людям трудно или даже невозможно осознанно и намеренно формулировать свои мысли и понятия при помощи слов, а также связывать их вместе. Однако, отдельные спонтанные слова и выражения все же сохраняются, включая некоторые из самых вульгарных.

Данное открытие говорит нам о том, что рациональная речь и спонтанная ругань как разные способы использования языка порождаются разными отделами головного мозга. По мнению доктора Б. Бергена, локализация спонтанных ругательств как особого рода языковых единиц происходит в правой части мозга, а не в левой, как локализация традиционных языковых центров [3]. И доказательства этому положению практикующий исследователь находит в следующем. У него был пациент с опухолью головного мозга. Когда врачи удалили ему все левое полушарие

головного мозга, он потерял всякую способность к преднамеренной осознанной речи. Но он, тем не менее, спонтанно и довольно отчетливо произносил ругательства в состоянии фрустрации. И этот случай не является единичным.

Таким образом, спонтанное сквернословие не нуждается в языковых центрах левого полушария. Вместо этого оно управляется скрытыми в глубинах эволюции структурами, известными как лимбическая система, которую мы разделяем с приматами и другими млекопитающими. Данная система представляет собой совокупность нервных структур и их связей, участвующих в управлении вегетативными функциями и эмоциональным, инстинктивным поведением [1].

Изменения в этих структурах мозга наблюдаются у людей с копролалией (от др.-греч. κόπρος «кал, грязь» + λαλία «речь»), т.е. болезненным, порой непреодолимым, импульсивным влечением к использованию циничной и нецензурной брани безо всякого повода, достигающего особой выраженности при синдроме Туретта - нервно-психическом расстройстве, характеризующемся различного рода неконтролируемыми нарушениями со стороны больного. Все это означает то, что когда человек бранно выражается и сквернословит от разочарования, страха, гнева или страсти, произносимые им слова раскрывают скрытые внутренние переживания и эмоциональные состояния, непосредственные рациональным планированием.

Таким образом, сегодня на повестке дня стоит актуальный вопрос о серьезном, научно обоснованном отношении к поставленной проблеме, о поиске и нахождении её решения, заключающемся в тщательном многоаспектном изучении природы бытования и функций ненормативной лексики, составляющей живой фонд языка, который необходимо исследовать не только как рациональный продукт, формируемый на основе интенциональных мыслительных операций, но и как часть импульсивной, эмоциональной когниции, понимаемой как совокупность ментальных процессов, служащих для обработки и трансформации информации, что является всепроникающей и всеобъемлющей способностью человека.

### Список литературы

1. Лимбическая система, её структура и функции. – Текст: электронный // [www.Grandars.ru](http://www.Grandars.ru): [сайт]. – URL: <http://www.grandars.ru/college/medicina/limbicheskaya-sistema.html> (дата обращения: 22.09.2022).
2. Орлов Г. А. Современная английская речь / Г. А. Орлов. – Москва: Высшая школа, 1991. – 238 с.
3. Bergen B. What Profanity Teaches Us About Ourselves / B. Bergen. – Текст: электронный // Time: [сайт]. – 2016. – 13 September. – URL: <https://time.com/4474754/profanity/> (дата обращения: 20.09.2022).
4. Lordat J. Leçons tirées du cours de physiologie de l'année scolaire 1842-1843. Analyse de la parole pour servir à la théorie de divers cas d'alalie et de paralalie que les nosologistes ont mal connus (publiées, avec l'autorisation de Lordat, par son élève Kuhnholz) /

- J. Lordat // Journal de la Société de médecine pratique de Montpellier. – 1843. – № 7. – pp. 333-353, 417-433, et № 8. – pp. 1-17.
5. Mason, P. Language Circuits / P. Mason. - Текст видео: электронный // Coursera : [сайт]. – URL: <https://www.coursera.org/lecture/neurobiology/language-circuits-dWdxw> (дата обращения: 22.09.2022).

УДК 811.111'42:32

## К ВОПРОСУ МОДЕРАЦИИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Кишко С.Н.*, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*s.kishko@donnu.ru*

**Введение.** В своих ранних работах мы рассматривали средства выражения коммуникативной стратегии модерации (от англ. *moderation*, т.е. придание высказыванию более умеренного, менее категоричного, безапелляционного и т.п. тона) на материале художественного дискурса [1]. **Цель** данной работы состоит в анализе средств выражения стратегии модерации в научно-академическом тексте.

**Объектом** данного исследования послужили лекции «Английский язык как глобальный» известного британского лингвиста Д. Кристала. В основе исследования лежит *гипотеза*: если использование модерации обусловлено социокультурными нормами англоязычного социума, то она может иметь маркеры манифестации в той или иной степени в различных типах дискурса, в которых отражено функционирование языка во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и научно-академической.

**Актуальность** исследования именно в таком ракурсе обусловлена ростом роли речевого имиджа преподавателя, который должен владеть культурой устной и письменной речи при передаче профессиональных знаний в соответствии с особенностями социокультурного контекста коммуникации, который требует от преподавателя умений выбирать приемлемый стиль коммуникации, языковые / речевые средства, соответствующие типу культуры языкового общества и социальным ролям («преподаватель-студент») для успешного решения поставленных в процессе обучения задач.

**Основная часть.** Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

Из всех тактик, с помощью которых реализуется модерация высказывания, в академическом дискурсе имеет место аппроксимация, неуверенность (англ. *hedging*), недоговоренность (англ. *understatement*).

Рассмотрим каждую из тактик более детально. В процессе трансляции профессиональных знаний адресант прибегает к лингвистической

аппроксимации, т.е. номинации через неточность, приблизительность, релятивность и т.д. [1]. Доминирующими средствами выражения аппроксимации в научно-академических текстах являются слова-аппроксиматоры со значением размытости, умеренности, сдержанности и т.п.: *about, around, almost, sort of, somehow, in a sense* и др. Например, *Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it* [3, p.7]; *In a sense, the language has always been on the move* [3, p.30].

Другим средством снижения категоричности высказывания является использование отсылки, которые выражают разделение ответственности за выдвижение того или иного положения с другим авторитетом: *Solutions are more likely to come from the domain of economic policy, not language policy. As Lysandrou conclude...* [3, p.25], а также слов-модераторов со значением экземплификации (введение примера или объяснение явления средствами обыденного языка), использование которых также способствует доходчивой и логической последовательности изложения. *For example, in recent years, one of the healthiest languages, French, has tried to protect itself by law against what is widely perceived to be the malign influence of English.* [3, p.23].

Используя аппроксимацию, говорящий дает адресату понять, что сообщаемый факт не является истиной в последней инстанции, но отражает его (говорящего) стремление быть предельно объективным в приближении к ней. Изъятие указанного слова-аппроксиматора, передающего субъективность восприятия говорящего, представило бы утверждение как неоспоримый факт.

Другой характерной чертой академического дискурса является использование тактики неуверенности, посредством которой говорящий, констатируя, что некоторое положение дел имеет место, намеренно при-носит в свое утверждение оттенок сомнения или колебания в истинности выражаемого суждения. Распространенными средствами выражения являются модальные глаголы со значением предположительности *may/might, must*; модальные слова со значением предположительности *maybe, perhaps, likely, possibly*; глагол «кажушести» *seem*; речевые стереотипы модуса полагания *I think (guess, believe)* и др. Например, в лекции, объясняя вполне очевидные угрозы, грозящие глобальному языку, Д. Кристал тем не менее четырежды использует модальное слово *perhaps* [3, p.15]; трижды – структуру *it is possible* [3, p.16], что снижает безапелляционность констатации фактов. Такая тактика выступает средством манипуляции, своего рода управления дискурсом. С одной стороны, говорящий выражает возможность существования связи между объектом предикации и его признаком, что является результатом его мыслительной деятельности. С другой – эта связь получает эпистемическую интерпретацию, поскольку все объективное воспринимается говорящим субъективно, а его субъективные оценки основываются на объективно существующих нормах и правилах лингвокультурного социума: в данном случае соблюдается

принцип вежливости «Не показывай, что считаешь свое мнение бесспорным и тем самым не показывай, что считаешь свой статус в данной ситуации выше статуса собеседника» [5]. Тактика неуверенности в данном случае способствует поддержанию равноправных социальных отношений, что строго соответствует личностно-ориентированному стилю английской коммуникации, фокусирующейся на симметричных взаимоотношениях участников коммуникации (преподаватель-студент) [4]. Это, в свою очередь, напрямую связано с таким параметром культуры, как дистанция власти (Power Distance), при котором английские коммуниканты понижают свой статус до статуса собеседника, демонстрируя при этом коммуникативную неформальность [2; 4].

Следующей характерной чертой академического дискурса является недоговоренность, посредством которой говорящий сообщает информацию или выражает свое отношение (или его оценку) к предмету высказывания недостаточно полно, конкретно или однозначно. Например, в высказывании *'Look what the Americans have done to English' is a not uncommon comment found in the letter-columns of the British press* [3, p.2] имплицитно подразумевается 'самый обычный комментарий'. Такая тактика также является национально-культурно специфичной, поскольку коммуникативная косвенность, не прямолинейность является характерной чертой английской коммуникации.

**Вывод.** Проведенный анализ письменных научно-академических текстов показывает, что стратегия модерации, будучи этнолингвокультурным явлением, присуща академическому дискурсу. Использование таких тактик модерации высказывания, как аппроксимация, неуверенность и недоговоренность является манифестацией коммуникативной неимпозитивности английской коммуникации, одной из характерных черт национального стиля коммуникации. В этой связи преподаватель английского языка при формировании основ системы профессиональных знаний и профессионального мышления у студентов должен руководствоваться социокультурными нормами коммуникации, которые предопределены типом культуры английского лингвокультурного сообщества.

### Список литературы

1. Кишко С. Н. Коммуникативно-прагматическое макрополе модерации: синергетический аспект / С. Н. Кишко // Вестник ДонНУ: научный журнал. Серия Б: Гуманитарные науки. – №2. – Донецк: ДонНУ, 2017. – С. 36-40. – ISSN 2524-0285.
2. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. / Т. В. Ларина – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с. – Текст: непосредственный.
3. Crystal D. English as a global language. / D. Crystal – Cambridge University Press, 2003, 2nd edition – 229 p. – Текст : непосредственный.
4. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede, G. J. Hofstede, M. Minkov. Revised and expanded 3rd ed. – N. Y.: McGraw- Hill USA, 2010. – 561 p. – Текст : непосредственный.
5. Leech G. N. Principles of Pragmatics / G. N. Leech – London: Routledge, 1983. – 264 p. – Текст: непосредственный.

## РЕЧЕВОЙ АКТ УГРОЗЫ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ КОНФЛИКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Мороз Е.М.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*liza.moroz.80@mail.ru*

**Введение.** Современный мир пронизан насилием и ростом агрессии, которая является формой и следствием конфликтов и одновременно порождает все новые и новые конфликты. В связи с этим *актуальность* данной работы обусловлена необходимостью комплексного анализа специфики функционирования речевого акта угрозы как речевого явления конфликтной природы, поскольку невозможно предупредить конфликт в целом без выявления характеристик отдельных его составляющих, вносящих дисгармонию в речевые действия коммуникантов.

**Объект** исследования – речевой акт угрозы в диалогическом дискурсе.

**Предмет** исследования – средства выражения речевого акта угрозы в диалогическом дискурсе.

**Целью** работы является анализ средств выражения речевого акта угрозы.

**Материалом** исследования послужили 100 примеров, полученные методом контекстуальной выборки из современных англоязычных художественных произведений.

В лингвистике понятие «конфликт» равнозначен «речевому конфликту» и «конфликтному коммуникативному акту» и рассматривается с точки зрения участников коммуникации и противоречий, которые возникают между ними. В рамках нашего исследования под речевым актом угрозы понимается конфликтный речевой акт, в котором адресант обещает причинить вред адресату, физически, материально или морально, вызывая у него чувство страха [2].

В современной лингвистике, исследователи относят речевые акты угрозы к «нетрадиционно выделяемым» типам речевого акта. По этому поводу существуют разные мнения ученых. Первая группа исследователей, например, Дж. Остин, Дж. Серль, рассматривают РА угрозы как отдельный вид речевого действия, относящийся к группе комиссивов [3].

С другой стороны, некоторые ученые считают, что менасивный речевой акт может относиться к группе директивов или побуждений. Т.Н. Шелингер говорит о том, что речевой акт угрозы занимает периферийное положение между областями директива и комиссива [4].

РА угрозы рассматривается как манипулятивный речевой акт, поскольку адресант проявляет повышенную заинтересованность в

выполнении адресатом некоторых действий, прибегая к различным лингвистическим манипулятивным действиям [1].

Проведенное исследование позволило выделить такие средства выражения угрозы: 1) угрозы, содержащие условие и 2) угрозы без условия.

В первом случае используется сложноподчиненное предложение с придаточным предложением условия. Его структура включает в себя 2 компонента: придаточное предложение (if-clause) содержит условие, которое должен выполнить или не выполнить адресат, главное предложение содержит непосредственно – саму угрозу: глагол-сказуемое в будущем времени. Невыполнение условия обеспечивает успешность акта причинения адресату вреда. Например, *“If you put another toe out of line we’ll bring you straight back home.”* [5, p. 18] русск. *“Если ты ещё хоть раз выйдешь за рамки, мы заберём тебя домой!”*; *But if you don’t want to find out if it’s Malfoy, I’ll go straight to Madam Pince now and hand the book back in...* [5, p. 49] русск. *Но если вы не желаете знать, Малфой ли это, я прямо сейчас отправляюсь к мадам Пинс и возвращаю книгу обратно...»*; *“You’d better open it, Ron,” said Neville in a timid whisper. “It’ll be worse if you don’t”.* [5, p. 34] русск. *«Тебе придется открыть его, Рон, – робко прошептал Невилл. – Если ты этого не сделаешь, будет ещё хуже.»*

В проанализированном материале имеют место случаи неполного придаточного предложения (т. е. эллипсис), например, *“I’m warning you,” he had said, putting his large purple face right up close to Harry’s, “I’m warning you now, boy – any funny business, anything at all – and you’ll be in that cupboard from now until Christmas.”* [5, p. 7] русск. *“Предупреждаю тебя, – сказал он, приблизив свое большое багровое лицо к лицу Гарри, – предупреждаю тебя, мальчик, – любое баловство, что угодно, – и ты будешь в этом шкафу от того момента и до Рождества”.*

Другим средством выражения является сложносочиненное предложение, в котором части предложения связаны разделительной сочинительной связью. Например, *“You nearly got Ron and me expelled,” he said fiercely. “You’d better get lost before my bones come back, Dobby, or I might strangle you.”* [5, p. 93] русск. *«Из-за тебя меня с Роном чуть не исключили, – с негодованием сказал он. – Лучше тебе обратиться отсюда, пока мои кости не отросли, Добби, или я тебя придушу»*; *“I want to hear you’re training hard, Potter, or I may change my mind about punishing you.”* [5, p. 65] русск. *«Я хочу слышать, что ты упорно тренируешься, Поттер, или я могу и передумать насчет твоего наказания».*

Вторую группу составляют простые предложения, в которых сказуемое выражено глаголом деструктивной семантики [1], например, глаголы со значением уничтожения: to kill, to kick, to hit и т.д. Например, *“You!” he screeched. “You! You’ve murdered my cat! You’ve killed her! I’ll kill you! I’ll...”* [5, p. 127] русск. *«Ты! – прокричал он. – Ты! Ты убил мою кошку! Ты убил её! Я убью тебя! Я...»*; *“Give it here,” Harry called, “or I’ll knock you off that broom!”* [5, p. 154] русск. *«Отдай, – прокричал Гарри, –*

или я сброшу тебя вниз!»; “any more nighttime wanderings and I will personally make sure you are expelled”. [5, p. 29] русск. «еще одна ночная прогулка и я лично позабочусь о твоём отчислении».

**Заключение.** Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод, что доминирующим средством выражения РА угрозы является случаи использования сложноподчиненного предложения с придаточным предложением условия: 42 примера употребления данного средства выражения из 100 единиц выборки, что составляет 42% от общего количества выборки. Вторым продуктивным средством выражения речевого акта угрозы является простое предложение с деструктивным глаголом-сказуемым, употребленным в будущем времени: 26 единиц (26% от общего количества выборки).

Случаи употребления неполного придаточного предложения составляют 18% от общего числа выборки. Наименее продуктивным средством выражения угрозы является сложносочиненное предложение с разделительной сочинительной связью – 14%.

Перспективой дальнейшего исследования является анализ объекта исследования с точки зрения его семантического разнообразия, т.е. угроза уничтожением адресата, нанесением ему ущерба или лишения его чего-либо.

### Список литературы

1. Арский А. А. Семантические категории угрозы и предостережения и их вербальная реализация в современном немецком языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук / А. А. Арский. – Иркутский гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 1998. – С. 180.
2. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. 17. Теория речевых актов. – Москва: Прогресс, 1986. – С. 222.
3. Третьякова В. С. Конфликт глазами лингвиста / В. С. Третьякова // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», – Барнаул, 2000. – С. 231.
4. Шелингер Т. Н. Нетрадиционно выделяемые коммуникативные единицы современного английского языка: автореф. дис. ...канд. филол. наук / Т. Н. Шелингер. – Москва: Прогресс. 1986. – С. 200.
5. Rowling Joanne K. Harry Potter and the philosopher's stone [Электронный ресурс] / Joanne K.Rowling. – 1997. – URL: <https://anylang.net/ru/books/en/garri-potter-i-taynaya-komnata>

## АНГЛИЙСКИЕ ДИМИНУТИВЫ КАК СРЕДСТВО НОМИНАЦИИ ЧЕЛОВЕКА ПО ПРИЗНАКУ «ХАРАКТЕР»

*Ососкова А.С.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*anna\_ososkova@mail.ru*

Лингвистика XXI века ориентирована на человека как объекта и субъекта речемыслительной деятельности. Особое внимание уделяется исследованию психических и духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении.

Настоящая работа посвящена изучению английских диминутивных лексем, номинирующих человека по признаку «характер», например, *softie* ‘бесхарактерный человек’, *meanie* ‘мелочный человек’.

**Материалом** исследования послужили 50 английских диминутивов, отобранных методом сплошной выборки из The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles, The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English, Urban Dictionary [7; 8; 9].

**Актуальность** избранной темы связана со сложностью и многоаспектностью диминутивности, что обуславливает необходимость систематизации подходов к исследованию разноплановых средств выражения данной категории.

**Методологическую основу** исследования составляют труды, посвященные исследованиям категорий диминутивности [5; 6], оценки [1; 4], экспрессивности [3], а также номинации лиц [2].

Характерным свойством диминутивных образований является их амбивалентность, то есть способность совмещать в себе противоположные значения. Так, диминутивы представляют собой диалектическое единство денотативного и коннотативного значения, то есть сложное взаимодействие размерного и оценочного значения. Е. М. Вольф говорит о необходимости интеграции первичного (системного) и вторичного (оказионального) значения, поскольку разум и чувства – это последовательные ступени познания реальности [1, с. 27]. Кроме того, благодаря своей двойственной природе диминутивы могут выражать положительное (любовь, нежность, ласка, умиление, сочувствие, игривость, шутливость) и отрицательное (осуждение, пренебрежение, уничижение, презрение) эмоционально-оценочное отношение. Таким образом, диминутивное наименование лица – это слово или форма слова, которое передает значение малости и/или выражает субъективное отношение говорящего к другому человеку.

В ходе анализа лексем, номинирующих человека по признаку «характер», были выявлены три группы:

1) отрицательные диминутивные наименования лица (42 единицы), например, *weakling* ‘тряпка (слабовольный человек)’, *buckie* ‘упрямец (об упрямом, несговорчивом человеке)’;

2) положительные диминутивные наименования лица (4 единицы), например, *steady Eddie* ‘старина Эдди (надежный, заслуживающий доверия человек)’, *Rambette* ‘женщина-Рэмбо (бесстрашная, воинственная женщина)’;

3) диминутивные наименования лица, сочетающие в своем значении положительную и отрицательную оценку (4 единицы), например, *spunkie* ‘блуждающий огонек (энергичный или вспыльчивый человек)’, *lamb* ‘ягненок (добрый или безвольный человек)’.

Количественный анализ показал преобладание пейоративов среди диминутивных наименований лица. Данное наблюдение связано с тем, что на оценочной шкале положительные качества личности рассматриваются как норма, а отрицательные черты характера – как отклонение от нормы. Человеку же свойственно концентрировать внимание на недостатках (отклонение), а хорошее рассматривать как нечто само собой разумеющееся (норма) и оставлять незамеченным.

В структуре лексического значения диминутивных наименований лица по отрицательным чертам характера выделяются 14 семантических признаков: изнеженность, трусливость, слабохарактерность, высокомерность, нерешительность, скупость, упрямство, излишняя доверчивость, никчемность, вспыльчивость, ленивость, раздражительность, хитрость, наивность. Доминирует сема «изнеженность» (20 единиц), например, *mammy's baby* ‘маменькин сынок (о женоподобном мужчине)’, *tenderling* ‘неженка (об изнеженном, чрезмерно чувствительном человеке)’. В корпусе группы мелиоративных диминутивов выделяется 4 семантических признака: доброта, надежность, твердость характера, бесстрашие.

В английском языке выявлены диминутивные наименования, в значении которых сочетается несколько семантических признаков: а) с отрицательной оценкой: *pamby-pamby* ‘плакса-вакса’ (нерешительный + бесхарактерный + неэмоциональный + вялый + по-детски наивный), б) с положительной оценкой: *pussycat* ‘лапка’ (добрый + милый + симпатичный + послушный).

Анализ эмпирического материала показал, что номинация лица может происходить на основе метафорического переноса с животного на человека, что усиливает изобразительность и выразительность речи: *puppy* ‘щенок’ → ‘тщеславный, самодовольный, высокомерный или пустоголовый молодой человек’, *caterpillar* ‘личинка бабочки или моли’ → ‘жадный, ненасытный человек’.

Выявлено 17 гендерно-маркированных диминутивов, среди них 13 наименований мужчины и 4 обозначения женщины. В английском языке с помощью диминутивных существительных выражается отрицательное отношение к изнеженному и чрезмерно чувствительному мужчине, среди них: *tweetie* ‘малыш’, *tapette* ‘голубец’, *pee Willy* ‘писающий Вилли’.

Наименование представителя мужского пола лексемой с диминутивным суффиксом вызывает ассоциации с женским началом, из-за чего объект номинации воспринимается женоподобным или немужественным. Отклонение от традиционных патриархальных тенденций заставляет адресанта чувствовать себя слабым, мелким, ничтожным и, как следствие, униженным. Иногда такие диминутивные существительные используются для обозначения гомосексуалиста.

Женщина отличается скверным характером (*bizzo* ‘стерва (сварливая, раздражительная женщина)’, наглостью (*chitty* ‘девчонка (дерзкая, высокомерная молодая женщина)’ или добротой, ласковостью, покорностью, сексуальной привлекательностью (*pussycat* ‘кошечка (лапка, душка)’). Также при наименовании женщины внимание уделяется ее внешности и возрасту. По этой причине молодая физически привлекательная женщина способна вызывать сексуальный интерес у представителей противоположного пола.

Как видно из примеров, в рассматриваемой лингвокультуре гендерные роли будто поменялись местами. Мужчина изображается слабохарактерным, изнеженным, нерешительным, трусливым. Женщина же, напротив, наделяется качествами, присущими мужчине, а именно, тяжелым характером, упрямством, ворчливостью и несговорчивостью. Тем не менее, в материале исследования встречается одна единица, содержащая положительную характеристику образа женщины.

Таким образом, английские диминутивные наименования лица по признаку «характер» не только номинируют человека, но и отражают отношение говорящего к нему. Подтверждением этому являются две антонимические группы слов с положительно- и отрицательно-оценочным значением, которые выделяются в английском языке. Преобладание пейоративных диминутивов в материале исследования объясняется свойством человеческой природы концентрировать внимание на отрицательных качествах личности. Анализ семантики исследуемых диминутивных наименований лица позволяет определить стереотипные мужские и женские образы в сознании представителей англоязычного социума, которые отражают представления об особенностях их характера.

### Список литературы

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – Москва: КомКнига, 2006. – 280 с.
2. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование / Е. С. Кубрякова. – Москва: Изд-во ЛИБРОКОМ, 2010. – 83 с.
3. Телия В. Н. О различии рациональной и эмотивной/эмоциональной оценки / В. Н. Телия // Функциональная семантика: Оценка, экспрессивность, модальность. In *memoriam* Е.М. Вольф. – Москва: Институт языкознания РАН, 1996. – С. 31–38.
4. Vyessonova O. Evaluative Thesaurus as Instrument in Coding Values of the English Linguocultural Community. In: *The Ethical and Axiological Aspects in the Literature and the Culture of the 20th and 21st Centuries [Collective monograph]* / edited by Maja

- Jakimovska-Toshikj, Katarína Žeňuchová. – Skopje : Institute of Macedonian Literature, Ss. Cyril and Methodius University, 2021. – Pp. 259–284.
5. Dressler W. U., Barbaresi L. M. *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*. – Berlin, 1994. – 682 p.
  6. Schneider K. P. *Diminutives in English*. – Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen, 2003. – 266 p.
  7. *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English [CNPDSUE]*. – Routledge, 2007. – 740 p.
  8. *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles [NSOED]*. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 3750 p.
  9. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 21.09.2022).

УДК 81`42

## СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ И ЕЕ ТАКТИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

*Осташова О.И.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*ostashovaoksana@yandex.ru*

**Введение.** В современной лингвистике особую актуальность приобретает исследование категории оценки в разных типах дискурса, а также оценочных стратегий и тактиков, используемых коммуникантами для достижения определенного перлокутивного эффекта в диалоге.

Особенностью диалогического единства является то, что в нем реализуется не только логико-семантические, но также прагматические и психологические механизмы, в основе которых лежат оценки. Оценка, по мнению ученых, является процессом и результатом определения степени значимости объекта субъектом с учетом способности последнего удовлетворять его интересы или потребности, т. е. оценивание приравнивается к определению прагматической значимости объекта, которое выражается определенными языковыми единицами. Мнение всегда обусловлено концептуальными рамками носителя языка и его ценностной картиной мира.

**Основная часть.** Ключевым термином для данного исследования является термин «стратегия», который определяется Е.В. Ждановой как общая линия поведения, используемая говорящим для реализации своей глобальной коммуникативной цели, заключающейся в коррекции модели мира собеседника [1]. Исходя из этого, коммуникативные (речевые) стратегии трактуются нами как совокупность речевых действий, направленных на решение основной коммуникативной задачи говорящего [3]. Очевидно, что показателем эффективности выбранной речевой стратегии считается результат, достигнутый коммуникантами в процессе

общения. Под тактикой понимаются речевые приемы, позволяющие достичь поставленных целей в определенной коммуникативной ситуации.

Среди многочисленных речевых стратегий необходимо выделить оценочную стратегию как одну из наиболее важных и актуальных для современности, определяющих уровень социальной интеракции. Оценочные стратегии – стратегии, выражающие оценки коммуникантов и подразумевающие осознанное, целенаправленное установление значимости объекта оценки, «обусловленное признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств каким-либо ценностным критериям» [2, с. 36]. Оценочные стратегии одобрения характеризуются преобладающей установкой на контакт, солидаризацию с собеседником, гармонизацию общения. Коммуникант стремится к установлению и поддержанию позитивных межличностных отношений с помощью положительных оценочных стратегий. Напротив, стратегиям осуждения используются для дисгармонизации общения.

Оценочные стратегии осуществляются с помощью набора различных тактик. Семантическое, стилистическое и прагматическое наполнение оценочной стратегии определяется тактиками, которые выбирает говорящий. Так, стратегия одобрения подразумевает использование тактики похвалы (1), комплимента (2) или лести (3).

(1) *'But Miss Temple is the best –isn't she? 'Miss Temple is very good and very clever.'* [2, p. 37].

(2) *Hulloa, Julia, what's the matter with you tonight? Gosh, you look swell* [3, p. 67].

(3) *(Silly little fool, trying to flatter me. As if I didn't know that.) "It's very sweet of you to put it like that. You're a pretty little thing* [4, p. 131]

В свою очередь, оценочная стратегия (неодобрения) реализуется с помощью тактик порицания (4), упрека (5), а иногда и оскорбления (6).

(4) *"I think they are, without exception, the most vulgar girls in Highbury"* [1, p. 54].

(5): *'Hardened girl!' exclaimed Miss Scatcherd; 'nothing can correct you of your slatternly habits!'* [2, p. 236].

(6) *"God only knows what I 'ave to put up with," said Evie darkly. "You old cow"* [3, p.108].

**Заключение.** Оценочным стратегиям свойственны определенные семантические, стилистические и прагматические категориальные признаки, которые реализуются в процессе коммуникации.

### Список литературы

1. Жданова Е.В. Личность и коммуникация: практикум по речевому взаимодействию / Е.В. Жданова. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 176 с.
2. Иванова, Г. Ф. Ментальные сферы языка: оценка: монография / Г. Ф. Иванова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 124 с.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики / О. С. Иссерс. – [5-ое изд.]. – Москва: Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

## Источники иллюстративного материала

4. Austen J. Emma / J. Austen. – URL: <http://giove.isti.cnr.it/demo/eread/Libri/joy/Emma.pdf> (дата обращения: 14.10.2021). – Текст : электронный.
5. Bronte Ch. Jane Eyre / Ch. Bronte. – URL: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-04-09-Jane%20Eyre.pdf> (дата обращения: 14.10.2021). – Текст: электронный.
6. Maugham W. S. Theatre / W. S. Maugham. – Москва: Менеджер, 1998. – 304 p. – Текст: непосредственный.
7. Maugham W. S. The painted veil / W. S. Maugham. – Москва: Менеджер, 2004. – 272 p. – Текст: непосредственный.

УДК 159.9.072.432

## СПЕЦИФИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РАБОТЕ С МАТЕРИАЛОМ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

*Рабесон М.Д.*

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ  
*maria.rabeson@gmail.com*

**Введение.** Языковой опыт составляет значимую часть когнитивного опыта человека, оказывая влияние на формирования специфических способов анализа вербальной информации. В ряде недавних работ было продемонстрировано положительное влияние опыта изучения одного и более иностранных языков на решение когнитивных задач, а также на активность и функциональное состояние мозга [3]. Являясь неотъемлемым компонентом сознания и познания, язык как инструмент когнитивного процесса от части направляет этот процесс. В когнитивной психологии особенности познавательной деятельности ассоциируют со своеобразными моделями обработки вербальной информации на различных уровнях [1]. В последние десятилетия широкое распространение получили технологии фиксации движений глаз при зрительном анализе языкового материала [4], чтении [2], а также в процессе коммуникации.

**Основная часть.** Данное исследование фокусируется на анализе зрительных стратегий при поиске семантически значимых единиц на родном и иностранном языках. Поскольку работа с родным и иностранным языками задействует различные механизмы когнитивного анализа, а паттерны движений глаз отражают специфику когнитивной обработки информации, мы предположили, что в экспериментальном сопоставительном исследовании могут быть выявлены специфические черты такой обработки.

В исследовании анализируются результаты поиска и распознавания слов русского и английского языков русскоязычными испытуемыми (n=40). Решение имеет сложную когнитивную архитектуру, включающую

распознавание слов и набор лексических решений. Экспериментальная задача состояла в том, чтобы найти слова, закодированные в буквенных матрицах, заполненных хаотично организованными рядами букв. Ряды составляли 15 на 15 единиц по вертикали и горизонтали. В каждой из матриц были расположены 10 значимых слов длиной в 6 и более букв. Слова могли быть расположены как в горизонтальных, так и в вертикальных рядах.

Задача испытуемых состояла в свободном зрительном поиске слов, идентифицированное слово должно было быть отмечено щелчками мышью на первой и последней буквах. Каждая серия включала шесть матриц, представленных на экране в течение 40 секунд, с экраном фиксации калибровки между ними. Вербальная компетентность на иностранном языке фиксировалась тестом WAT (Word Associates Test) и соответствовала уровню уверенного владения английским языком (уровень B1 CEFR). Регистрация движений глаз осуществлялась с помощью аппаратного и программного комплекса «SMI Gaze & Eye-tracking System»; программного обеспечения «Экспериментальный центр» и айтрекера SMI RED 250 Гц. Расстояние между монитором и глазом было установлено на 0,6-0,8 м, фиксировались также щелчки мыши. Пакет IBM SPSS Statistics использовался для анализа данных.

Результаты показали, что при работе с материалом родного языка коэффициента обнаружения слов составил 30 %, в то время как при поиске слов на иностранном языке коэффициент обнаружения слов в матрице составил только 19 % (различия значимы,  $F(1, 3994) = 50,25$ ,  $p < 0,001$ ). Такие результаты представляются вполне естественными, принимая во внимание тот факт, что при одинаковых условиях поиска, матрицы на иностранном языке могли содержать слова, не известные респондентам.

Данные о среднем количестве фиксаций на каждом индивидуальном слове, а также о количестве возвратов в область слова свидетельствуют о том, что испытуемые часто смотрели на слова иноязычной матрицы и не видели их. Количество возвратов в области расположения слов в 2 раза выше для иностранных слов ( $m=4,1$ ), в то время как для матриц на русском языке среднее количество возвратов составило всего 2,3. Вероятно, такое количество возвратов взора в область слова связано с распознаванием некоторых широко распространенных моделей буквосочетания, но ни одна из доступных обработке гипотез о продолжении буквенной цепочки не подтвердилась.

Сходные расхождения обнаружены в данных о среднем количестве фиксаций на одном слове. При поиске лексических единиц на родном русском языке испытуемый совершал в среднем 4,96 фиксаций взора на одном слове (не зависимо от результата поиска), в то время как при распознавании слов иностранного языка среднее количество фиксаций возрастало до 12,41 (различия значимы  $F(1, 3848) = 86,76$ ;  $p < 0,001$ ). Такое различие также связано с тем, что лексическое решение

относительно некоторых буквенных последовательностей не принято сразу, что ведет к многочисленным относительно кратковременным фиксациям, которые чаще всего ассоциированы с перцептивной и фонетической обработкой вербального материала.

При этом средняя длительность фиксаций взора в областях искомым слов подтверждает эту тенденцию. Более длительные фиксации ( $m=279,3$  мс) характерны для поиска на родном языке, в то время как средняя продолжительность фиксаций при поиске на иностранном языке составляла всего 177,5 мс. Традиционно, фиксации в 300 и более мс ассоциируются с глубокой семантической обработкой информации, которая затрагивает не только процесс принятия решения по типу «слово-не слово», но и включает когнитивную работу более высокого порядка, например, анализ семантических характеристик обнаруженного слова.

Анализ успешных и неуспешных проб показал, что успешное обнаружение слова связано с большим средним количеством фиксаций взора на области целевого слова, высоким процентом возвратов, а также с более высокой средней длительностью этих фиксаций. В абсолютных значениях это справедливо для обеих групп испытуемых, но для группы испытуемых, выполнявших задание на иностранном языке эти эффекты выражены значительно сильнее.

Данные о количестве саккадических движений глаз согласуются с описанными выше в том, что поиск приобретает более хаотичный порядок при работе с материалом иностранного языка, что выражается в более высокой амплитуде и частоте саккад.

**Заключение.** Полученные данные свидетельствуют о том, что поиск и распознавание слов иностранного языка составляет значительно более сложную задачу, а неуспешность поиска связана с недостаточной глубиной обработки буквенного материала. Данные согласуются с предыдущими исследованиями компетентности в иностранном языке [5]. Таким образом, различия в параметрах обработки информации на родном и иностранном языках проявляются в параметрах глазодвигательной активности, а также в когнитивных стратегиях поиска и распознавания слов. Работа выполнена при поддержке проекта РФФИ № 20-013-00674

### Список литературы

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. – Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / Б. М. Величковский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 405 с. – (Авторский учебник). – ISBN 978-5-534-06615-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/437416> (дата обращения: 09.10.2022).
2. Корнеев А. А. Что мы можем сказать о формировании чтения на основе анализа движения глаз? / А.А. Корнеев, Е. Ю. Матвеева, Т. В. Ахутина // Физиология человека. – 2018. – Т. 44. – №. 2. – С. 75-83.
3. Черниговская Т. В. До опыта приобрели черты... (мозг человека и породивший его язык) / Т. В. Черниговская // LOGOS. – 2014. – Т. 1. – С. 97.

4. Черниговская Т. В. Взгляд кота Шрёдингера. Регистрация движения глаз в психолингвистических исследованиях: Монография / Т. В. Черниговская, С. В. Алексеева и др. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2018. – 228 с.
5. Blinnikova I. V., Rabeson M. D., Izmalkova A. I. Eye movements and word recognition during visual semantic search: differences between expert and novice language learners // Psychology in Russia: State of the art. – 2019. – Т. 12. – №. 1. – С. 129-146.

УДК 81'221.4

## **К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ: КРЕОЛИЗОВАННЫЙ, ПОЛИКОДОВЫЙ, МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ**

*Резникова А.Р.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*ar.reznikova@donnu.ru*

**Введение.** Последние десятилетия отмечаются всевозрастающим интересом современной лингвистики к изучению паралингвистических средств коммуникации. Это связано с распространением информации с преимущественно визуальным компонентом, а, следовательно, и с трансформациями, происходящими в областях передачи и восприятия информации в современном обществе. Трудно не согласиться с В. М. Березиным, который отмечает, что «иллюстрирование ныне все шире становится элементом текстообразования. Уровень интегрированности всех изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» [2]. А. Г. Сонин отмечает, что человек всегда тяготел к увеличению объема зрительной информации, к совершенствованию изобразительной техники при стабильности вербальных средств [8, с. 1]. В особенной полноте это качество коммуникативных возможностей человека проявилось во второй половине XX века. Именно в этот период наблюдается активизация процесса глобализации, который сопровождался не только интеграцией мировых экономик, но и появлением новых средств коммуникации, позволяющих следить за происходящими в мире событиями в онлайн режиме [там же].

Современные СМИ представляют особый интерес в этом отношении, т. к. медиатексты в большинстве случаев сопровождаются иконической составляющей (фотографией, рисунком, карикатурой, инфографикой и проч.; также широко используются параграфические средства). Однако в специальной литературе отсутствует единый подход к терминологическому обозначению подобных текстов. Постараемся определить, который из терминов представляется наиболее подходящим для обозначения медиатекстов с вербально-изобразительным компонентом: креолизованный, поликодовый или мультимодальный?

**Основная часть.** Рассматривая семиотически осложненные тексты, лингвисты прибегают к различным понятиям. Ряд отечественных исследователей [1; 9; 11] использует термин «*креолизованный текст*» (далее – КТ), но его дефиниции у разных ученых отличаются. Впервые такое название было предложено Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым [9, с. 180-181]. По их определению КТ – особый текст, «фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [там же]. Е. Е. Анисимова понимает КТ аналогичным образом [1, с. 7-8]. В рамках данной терминологии работает также и Д. П. Чигаев, который уточняет, что это «...негомогенное лингвовизуальное образование... созданное посредством взаимодействия нескольких авторов, выражающее в себе отношение к описываемому, направленное на определенный тип адресата и связанное с предшествующей культурной традицией» [11, с. 11]. Некоторые исследователи [8; 10] критикуют термин «КТ» из-за его неоднозначности и сходства с понятием «креольский/креолизованный язык», которое используется в отношении языка, образовавшегося благодаря взаимодействию двух языков и ставшего средством общения в определенном коллективе.

В 1974 году Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт предложили оппозицию монокодовых и поликодовых текстов, введя термин «*поликодовый текст*» (далее – ПТ). Исследователи утверждают, что к ПТ «...в широком семиотическом смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.)» [5, с. 107]. А. Г. Сонин предлагает схожее понимание понятия «ПТ»: «это специфическое произведение, возникшее на основе взаимодействия в едином графическом и смысловом пространстве гетерогенных составляющих (изобразительной и вербальной)» [8, с. 6]. Подобным образом рассуждает и Л. С. Большакова, выделяя 3 типа нелинейных текстов: монокодовый, дикодовый (называет его также креолизованным), поликодовый [4, с. 20-21].

Следует отметить, что для обозначения текстовой смешанности в зарубежной литературе широко используется термин «*коммуникат*». Это понятие означает «сложный многоуровневый знак, в котором интегрированы в единое коммуникативное целое текст (вербальная составляющая), визуальное изображение (иллюстрации, шрифт, общий дизайн и пр.) и аудио-компонент (звуковое сопровождение в рекламе, например)» [10, с. 88-89]. Согласимся с мнением В. Е. Чернявской, что в таком понимании с ним может коррелировать термин «ПТ», который, во-первых, «отражает факт взаимодействия различных кодов», во-вторых, «подчеркивает текстуальность и содержательно-смысловую целостность обозначенного явления» [10, с. 90]. Таким образом, понятие «КТ» синонимично термину «ПТ».

Обращаясь к трактовке термина «*мультиmodalный текст*» (далее – МТ), скажем, что он не может считаться синонимом понятий, описанных выше («КТ», «ПТ»). Это связано с тем, что мультиmodalным считают такой текст, восприятие которого требует задействования зрительного и слухового каналов; он «опирается на понимание модальности, принятое в психологии, нейрофизиологии и информатике: модальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [3, с. 10-11; 6, с. 135]. Е. Д. Некрасова определяет МТ как «...текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей – каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной. Таким образом, наличие кодов и модальностей становится двумя самостоятельными аспектами классификации: поликодовый текст (соединяющий в себе вербальный и визуальный код) может быть и моноmodalным, если он воспринимается исключительно при помощи зрительного анализатора» [7].

**Заключение.** Итак, термин «поликодовый текст» представляется наиболее удачным в отношении медиатекста «как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов» [10, с. 90]. Таким образом, в рамках исследования семиотически осложненных медиатекстов необходимость использования понятия «поликодовый текст» обоснована.

#### Список литературы

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – Москва: Академия, 2003. – 107 с.
2. Березин В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. Серия: Практическая журналистика / В. М. Березин. – Москва: РИП-холдинг, 2003. – URL: <http://evartist.narod.ru/text7/62.htm> (дата обращения: 21.09.2022).
3. Блинова О. А. Обложка журнала как мультиmodalный текст / О. А. Блинова // Научный диалог. – 2019. – № 5. – С. 9–24. – DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-9-24.
4. Большакова Л. С. О содержании понятия «Поликодовый текст» / Л. С. Большакова // Вестник СамГУ. – 2008. – № 63. – С. 19–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiya-polikodovyyu-tekst-1> (дата обращения: 21.09.2022).
5. Ейгер Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста: мат-лы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1974. – Ч. 1. – С. 103–109.
6. Кибрик А. А. Мультиmodalная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования IV. – Москва: ИП РАН. – 2010. – С. 134–152.
7. Некрасова Е. Д. Когнитивная обработка языковых стимулов в условиях бимodalного аудиовизуального восприятия: автореф. дис. ...канд. филол. наук / Е. Д. Некрасова. – Кемерово, 2016. – 20 с.
8. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ...д. филол. наук / А. Г. Сонин. – Москва: 2006. – 42 с.
9. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и коммуникативная функция / Ю.А Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – Москва: Наука, 1990. – С. 180–186.
10. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
11. Чигаев Д. П. Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. ...канд. филол. наук / Д. П. Чигаев. – Москва: 2010. – 24 с.

## БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОНОМАСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ

*Степанова Н.В., Бакина А.Д.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»,  
г. Орел, РФ  
*nadezhda\_2000@list.ru, heart-anna@yandex.ru*

**Введение.** Библия, Книга Книг, представляет собой выдающийся культурно-исторический и литературный памятник. Она является одним из главных источников фразеологических единиц и идиоматических оборотов, в значительной мере обогативших как английский язык, так и другие языки мира [2]. Действительно, в английском языке присутствует большое количество библеизмов – языковых единиц библейского происхождения. Значительную часть их составляют фразеологизмы – устойчивые словосочетания, употребляемые в переносном смысле.

Существуют различные классификации библейских фразеологических единиц. Особую группу фразеологизмов библейского происхождения составляют устойчивые сочетания с ономастическим компонентом, то есть фразеологизмы, в компонентный состав которых входит имя собственное. Среди ономастических компонентов встречаются антропонимы – имена людей (*the wisdom of Solomon, doubting Thomas, live as long as Methuselah*); этнонимы – названия этнических общностей (*a good Samaritan*); топонимы – наименования географических объектов (*road to Damascus, the garden of Eden, Sodom and Gomorrah, tower of Babel*).

**Основная часть.** Компонент – имя собственное – в составе библейских фразеологизмов намекает на определенную ситуацию и выражает свойства и характерные признаки, присущие носителям данных имен в тексте-источнике. Специфика библейских онимов заключается в том, что их семантическая структура, внутренняя форма и мотивированность или немотивированность зависят в первую очередь от экстралингвистических факторов – знания или незнания носителями языка контекста источника.

Библейские онимы особым образом вовлечены в общечеловеческую культуру и проявляют аллюзивные свойства [2]. Библейские фразеологизмы с ономастическим компонентом нередко встречаются в текстах различных стилей, в том числе в публицистике.

В данной статье мы попытались проследить отдельные случаи использования данных фразеологических единиц в текстах британских газет. *Материалом исследования* послужила выборка данных из Британского Национального Корпуса (*British National Corpus*) [4], а также Синодальный перевод Библии на русском языке [1] и Новый международный перевод Библии на английском языке [3].

***The wisdom of Solomon*** (Соломонова мудрость) – фразеологизм, который употребляется, когда речь идет о мудром человеке, способном решить сложную проблему, найти выход из затруднительного положения. Выражение отсылает к библейской легенде о царе Соломоне, правителе объединенного Израильского царства, который особо прославился своим умом и «был мудрее всех людей» (3-я книга Царств, 4:31).

Примеры употребления данного фразеологизма можно встретить в статьях газет *The Guardian*: “*When 20 representatives of the South African Cricket Union and the National Sports Congress sit down together in a Johannesburg hotel tonight it is to be hoped that among them is someone with **the wisdom of Solomon**. Both parties are taking the talks seriously and a commitment to resolving their diametrically opposed views of next year’s rebel cricket tour by an English team is evident*”, а также *The Liverpool Echo & Daily Post*: “*In our arrogance, we parents tend to assume that our children love us, respect us and think we are endowed with **the wisdom of Solomon**. But how often is that really the case? How many would be glad to see the back of mum and dad?*”

***A good Samaritan*** (добрый самаритянин (самарянин)) – добросердечный, отзывчивый человек, готовый оказать помощь в сложной ситуации. В Евангелии от Луки (10:30-37) рассказывается о попавшем в беду человеке, который был спасен прохожим самарянином – представителем этнической группы, враждовавшей с иудеями.

Фразеологизм ‘*a good Samaritan*’ встречается в текстах газет достаточно часто. Так, например, мы видим его в статьях *The Independent*: “*An off-duty police inspector saw the alleged killer of Marie Wilks but dismissed him as a good Samaritan, the M50 murder trial was told yesterday*”, *The Belfast Telegraph*: “*An unknown **good Samaritan** has unwittingly helped ease the pain of Joan McDermott. Joan travelled from Scotland with a bag full of gardening tools to tend to her son’s grave. But instead of finding it overgrown with weeds, a pretty posy of artificial flowers stood on the well-groomed plot. The kindness of this unknown person was too much for Joan who broke down and wept*”, а также в двух отрывках из статей газеты *The Liverpool Echo & Daily Post*: “*A pensioner hit out last night at a thief who burgled her house and then stole her handbag while pretending to be **a Good Samaritan***” и “*To take on the responsibility of looking after a frightened and disorientated family of five, who speak not a single word of English, would be an overwhelming chore for the most seasoned career. Why then has a divorced man, who cheerfully admits he is the wrong side of 50 and used to a fairly fancy-free existence, decided to play **Good Samaritan** to Bosnian refugees?*”

***Road to Damascus*** (путь в Дамаск) – переломный момент в чьей-либо жизни; событие, ведущее к значимым переменам. Выражение отсылает к библейской истории о гонителе христиан Савле (впоследствии известном как апостол Павел), обратившемся в христианскую веру после

того, как по дороге в город Дамаск ему явился Господь (Книга Деяний святых апостолов, 9:1-9, 17-18).

Мы встречаем данный фразеологизм в следующем отрывке из статьи газеты *The Independent*: “As for Mr Kinnock’s conversion to multilateral nuclear disarmament, Mrs Thatcher said: “How does one explain the Labour leader’s contortions? Is he being false to his convictions? Or true to his character?” She added: “You don’t reach Downing Street by pretending you’ve travelled **the road to Damascus** when you haven’t even left home.”

**The garden of Eden** (райские кущи, Эдемский сад) – место вечного счастья и благополучия. В Книге Бытия (2:8) Эдемом называют райский сад, где первоначально обитали Адам и Ева.

**Sodom and Gomorrah** (Содом и Гоморра) – место, где пренебрегают моральными устоями, где царят порок, безнравственность. Содом и Гоморра – упоминаемые в Библии города, которые были уничтожены Богом за греховность и распущенность их жителей (Быт. 13:13, 19:24-25).

В нижеприведенном отрывке статьи из газеты *Daily Telegraph* можно увидеть пример употребления сразу двух этих фразеологизмов: “I found it depressing that they all had ambitions to go to Manila to look for work when they were older – taking a one-way ticket from **the garden of Eden** to **Sodom and Gomorrah**. The capital is a sad, grimy, vice-ridden place, quite unlike the innocence and friendliness of the real Philippines, in places such as Dapitan”.

**Заключение.** Подводя итог, следует отметить, что библейские фразеологизмы с ономастическим компонентом представляют собой отдельную объемную группу фразеологизмов в системе библейской фразеологии. Они частотны в разных типах дискурса, особым образом «адаптируются» к текстам СМИ, являются важным экспрессивным средством языка и придают публицистическим текстам насыщенную эмоциональную окраску, тем самым способствуя привлечению внимания читателя к статье, лучшему ее восприятию и пониманию цели автора статьи.

### Список литературы

1. Библия онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://bible.by/> (дата обращения: 20.08.22)
2. Федуленкова, Т. Н. Лекции по английской фразеологии библейского происхождения / Т.Н. Федуленкова. – Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 146 с. – ISBN: 978-5-91327-300-0.
3. Biblica. The International Bible Society [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.biblica.com/> (дата обращения: 20.08.22)
4. British National Corpus [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 15.08.22)

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОППОЗИЦИИ «СВОЙ - ЧУЖОЙ» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ ЖАНРА NEWS REPORT

*Сысоева Е.А., Бессонова О.Л.*, д-р филол. наук, проф.  
<sup>1</sup>ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*svkattel1@gmail.com, o.bessonova@donnu.ru*

Настоящая работа посвящена анализу стилистических особенностей репрезентации оппозиции «свой – чужой» в англоязычных медиатекстах жанра news report. «С точки зрения культурно-мотивированной обязательности существования оппозиции «свой – чужой» в развитии общественной информации данная дихотомия стала одной из важнейших черт культурной и социальной характеристики языка. К основным функциям данной оппозиции относятся упорядочение и интерпретация мира посредством его классификации и категоризации» [2, с. 2].

*Актуальность* данного исследования определяется аксиологической значимостью оппозиции «свой – чужой», необходимостью изучения ее меняющегося содержания под влиянием экстралингвистических факторов, коммуникативным эффектом ее реализации, обусловленным ее стилистической реализацией.

*Объектом* исследования является оппозиция «свой – чужой», реализующаяся стилистическими средствами в медиадискурсе США. *Предметом* исследования выступают лексические и синтаксические стилистические средства реализации оппозиции «свой – чужой» в медиатекстах жанра news report американской прессы.

*Материалом* исследования послужили 27 медиатекстов жанра news report из следующих электронных газет США: The New York Times, USA Today, NPR, The Denver Post, Houston Chronicle. Отобранные медиатексты относятся к периоду с сентября по декабрь 2021 года.

Тематика анализируемых медиатекстов связана с внутривнутриполитическими и внешнеполитическими событиями и относится к периоду после президентских выборов в США, затрагивает проблему пандемии коронавируса, войну с Сирией, санкции США, новую политику президента Байдена, антирасистские настроения в обществе. Оппозиция «свой – чужой» или «свойственность – чуждость» – это базовое социокультурное и психологическое противопоставление двух реалий, которые формируют когнитивно-оценочный комплекс знаний [1, с. 1]. В ходе исследования установлены механизмы формирования оппозиции «свой – чужой» на двух уровнях: на уровне общепринятых ценностей, учитывая приобретённые знания о предмете (возрастных, национальных, геополитических и т.п.); и на уровне ценностей, обусловленных оценочными суждениями индивидуума, которые зависят от личного мнения, отношения.

Анализ тематики медиатекстов жанра news report, в которых реализуется оппозиция «свой – чужой», позволил сделать следующие наблюдения относительно их тематической направленности: политика – 12 (44 %); культура – 7 (26 %); экономика и бизнес – 4 (15 %); спорт – 2 (7 %); пандемия Covid-19 – 2 (7 %). Как показывает анализ, большая часть медиатекстов посвящена теме политики, культуры и экономики, а наименее освещенными остаются темы спорта и пандемии Covid-19.

Анализ стилистической реализации оппозиции «свой – чужой» свидетельствует о преобладании лексических стилистических средств (51 контекст, 100 %), среди которых наиболее частотными являются эпитеты (21 контекст (41 %): *The short answer is “no”. **Abbott** [свой] announced Thursday plans to shut down six points of entry along the border in response to reports of thousands of **asylum-seeking migrants** [чужой]...*) (Can Texas Governor Greg Abbott close points of entry at border? [Houston Chronicle]) и метонимия (17 контекстов (55 %): *President Joe Biden sounded deeply frustrated. Inflation was heading toward a 30-year high and Americans, rich and poor, could see the price of gasoline going up almost daily. Politically, oil was toxic for **the White House** [свой]* (Flush with cash, Saudi prince snubs Biden and sends a message [Houston Chronicle]).

Среди синтаксических стилистических средств реализации оппозиции «свой – чужой» (43 контекста, 100 %) преобладают риторические вопросы (15 контекстов (35%): ***East Carolina?** [чужой] **Tulsa?** [чужой]. **No thanks. South Florida?** [чужой]. **Temple?** [чужой]. **Why?** So The Daz can feel closer to home? Don't do it, **CSU** [свой]. Take a pass, Joe Parker. Move on, Joyce McConnell.*) (Rams should say “no thanks” when American Athletic Conference calls CSU [The Denver Post]) и антитеза (5 контекстов (12 %): *The new legislation, unveiled Tuesday morning by Minnesota Democratic Sen. Amy Klobuchar and several co-sponsors, builds off a framework proposed [свой], by Sen. Joe Manchin, D-W.Va., who had **opposed** [свой], an earlier, sweeping measure from his party* (They voted for Trump and then for Biden [NPR]).

Стилистические средства являются продуктивным способом репрезентации оппозиции «свой – чужой» в американских медиатекстах жанра news report. Являясь средством выражения оценочного отношения автора статьи – субъекта оценки, экспрессивные приемы и тропы используются для реализации функции воздействия на читателя и актуализации аксиологической дихотомии, которая имеет важное значение в современной информационной повестке, реализуемой в медиадискурсе.

### Список литературы

1. Булыгина Т. В. Пражская лингвистическая школа. Основные направления структурализма / Т. В. Булыгина. – Москва: Наука. – 1964. – 126 с.
2. Корина Н. Языковая картина мира и когнитивные приоритеты языка / Н. Корина, Б. Норман, Н. Алефиренко, В. Высочанский, Я. Соколова. – Нитра: Университет им. Константина Философа в Нитре, 2014. – 204 с.

3. Garcia A. Can Texas Governor Greg Abbott close points of entry at border? Not unless he's asked / A. Garcia // Houston Chronicle [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.chron.com/politics/article/Texas-Greg-Abbott-Houston-border-Haitibridge-16465197.php?IPID=Chron-HP-CP-Spotlight> (дата обращения: 19.09.2022).
5. Goneya D. They voted for Trump and then for Biden / D. Goneya // NPR [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.npr.org/2021/09/14/1036812609/senate-democrats-offer-a-new-voting-bill-but-a-gop-filibuster-likely-blocks-the-> (дата обращения: 19.09.2022).
6. Keeler S. CSU Rams should say “no thanks” when American Athletic Conference calls / S. Keeler // Denver Post [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.denverpost.com/2021/09/28/steve-addazio-csu-rams-aac-collegefootball-realignment-future/>(дата обращения: 19.09.2022).
6. Martin, M. Flush with cash, Saudi prince snubs Biden and sends a message / M. Martin // Houston Chronicle [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.chron.com/news/article/Flush-with-cash-Saudi-prince-snubs-Bidenand-16648882.php> (дата обращения: 19.09.2022).

УДК 81'373.7:316.613.4:811.111

## **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ «СЕРДЦЕ» И «ДУША», ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Трофимова Е.В.*, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*e.trofimova@donnu.ru*

**Введение.** Антропологическая лингвистика нацелена на изучение языка во взаимосвязи с человеком. Эмоциональную сферу по праву можно считать одной из важнейших составляющих внутреннего мира человека. Очевиден тот факт, что в своей семантике, образном компоненте эмотивная фразеология отражает ценностную картину мира народа.

**Основная часть.** Понимание фразеологизмов как «знаков языка и культуры» обуславливает востребованность современных фразеологических исследований, направленных на обнаружение в них культурных смыслов. *Материалом* данного исследования послужили английские фразеологические единицы (ФЕ) с компонентами 'heart' и 'soul', вербализующие отрицательные эмоции. Одним из интересных аспектов анализа подобных единиц является изучение особенностей реализации соматического кода, который занимает особое место в системе культурных кодов, выражая древнейшие символические значения, отражая национально-культурную составляющую национальной картины мира.

Специфика исследуемого материала проявляется в разных метафорических моделях ФЕ. Метафора способна актуализировать с помощью языковых средств эмоциональные переживания человека, которые зачастую выражаются не прямо, имплицитно [2, с. 19-20].

В исследуемых фразеологизмах ярко проявляется физиологический тип эмоциональной метафоры. В данном случае метафора основывается на реальных физиологических проявлениях той или иной эмоции [1]. Когда человек испытывает чувство страха, одним из симптомов выступает сильное сердцебиение, возникает ощущение, что сердце не находится на своем месте, что зафиксировано во внутренней форме фразеологизма *bring smb's heart into his mouth* 'перепугать кого-л. до смерти'. Представления о пространственной организации внутреннего мира человека метафорически представляются с помощью дихотомии «верх-низ». Согласно теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона, счастье (то есть положительные эмоции) соответствует верху, а печаль (отрицательные эмоции) – низу. Пространственная метафора «хорошее ориентировано наверх, плохое – вниз» прослеживается в примере *have one's heart in one's boots* 'струсить, испугаться; сердце упало, душа в пятки ушла'.

Для фразеологической репрезентации эмоций характерна метафорическая модель представления абстрактной сущности эмоции как конкретного предмета, который имеет определенные физические свойства, характеристики (размер, вес, объем и проч.). Например, метафорическая модель ЭМОЦИЯ – ГРУЗ (*lie (heavy) at smb's heart* 'тяготить душу, лежать камнем на сердце у кого-л.') основывается на сравнении горя с тяжелым предметом, который давит на человека, лишая его способности к движению, выполнению обычных функций. Сердце может характеризоваться с помощью квалитативного признака материала, из которого сделан тот или иной предмет: *have a heart of stone* 'быть жестоким, равнодушным'. Человек уподобляется камню, неспособному переживать эмоции и сопереживать другим людям. Механизм «опредмечивания» концептов внутреннего мира человека позволяет наделять их свойствами, характерными для объектов внешнего мира, артефактов. Так, сердце / душу, как и любой предмет, можно разбить (*break one's heart* 'убиваться, расстраиваться') или потерять (*lose heart* 'испугаться, пасть духом').

Метафора ЭМОЦИЯ – БОЛЕЗНЬ уподобляет воздействие отрицательной эмоции на человека воздействию болезни, например, *sick at heart* 'очень грустный'. В приведенном примере переживание отрицательной эмоции концептуализируется как болезненное состояние.

В метафоре ЭМОЦИЯ – УДАР отрицательная эмоция способна нанести удар, поразить человека: *strike fear into one's heart* 'нагонять страх на кого-л., пугать'.

Метафора ЭМОЦИЯ – КОНТЕЙНЕР является традиционной эмоциональной метафорой и представляет сердце, или душу, какместилище психоэмоциональных состояний человека. В примере *bare one's heart (soul)* 'излить, отвести, облегчить душу' эмоции наполнилиместилище – душу, и человеку тяжело держать их внутри себя, он стремится выплеснуть их наружу, облегчить свое состояние.

Для актуализации отрицательных эмоций используется пространственная метафора: *put smb out of heart* 'обескуражить кого-л., лишить кого-л. уверенности в себе'.

Концепты отрицательных эмоций описываются с помощью метонимии, например, *every heart knows its own bitterness* 'у каждого свои горести'. Данная метонимическая модель отражает представления о «человеке эмоциональном», характерные для наивной антропологии. Наивная картина мира выделяет сердце (или душу) как орган, где локализуются различные эмоции, предполагая таким образом разделение «человека внешнего» и «человека внутреннего» [5, с. 14]. Образ приведенного фразеологизма строится на том, что сердце – это место локализации эмоций, в данном случае оно замещает всего человека, переживающего определенную эмоцию.

По своему содержанию ФЕ с компонентами 'heart' и 'soul' выражают разные отрицательные эмоции: *sadness, worry (smb's heart sinks 'if someone's heart sinks, they start to feel sad or worried')*; *nervousness (smb's heart is in their mouth 'someone feels extremely nervous')*; *fear (smb's heart misses/skips a beat 'if someone's heart misses beat, they suddenly feel so excited or frightened that their heart beats faster')*; *envy, jealousy (eat one's heart out 'suffer from envy or jealousy')*.

Как утверждает О. Л. Бессонова, в структуре языковой личности эмоциональная сфера представлена эмоциональным уровнем, единицами которого являются эмоциональные концепты [3, с. 15]. Как видно из примеров, эмоции представляют собой сложные понятия. Они объединяют в себе разного рода эмоциональные явления: состояния, реакции, экспрессию. В терминах теории В. И. Шаховского эмотивные фразеологизмы со значением отрицательных эмоций представляют три типа: номинативный (*the iron entered into his soul* 'он испытывал тяжкие страдания, душевные муки'), дескриптивный (*cry one's eyes (heart) out* 'выплакать все глаза, горько плакать'), экспрессивный (*Have a heart!* 'Сжальтесь!'), при этом превалируют единицы дескриптивного типа, сконцентрированные на детальном описании физиологических реакций при переживании эмоции человеком.

Английские фразеологизмы, обозначающие отрицательные эмоции, вступают в парадигматические отношения. Эмотивные фразеологизмы обнаруживают способность к полисемии. Так, полисемия ФЕ отмечается среди единиц междометного типа, способных выражать как положительные, так и отрицательные эмоции: *upon my soul!* 'честное слово!, вот это да!, ну и ну!, вот те на! (восклицание, выражающие удивление, восхищение, досаду и т.п.)'. Приведем другой пример, в котором только второе значение ФЕ передает эмоциональное состояние человека: *out of heart* '1) неплодородный (о земле); 2) в унынии, в подавленном настроении'. Синонимия также характерна для данных ФЕ, например, *one's heart goes out of smth* 'душа не лежит к чему-л.' (также *one's heart is not in it*).

ФЕ эмотивного значения представляют разные структурные модели. Основываясь на классификации А. В. Кунина [4], в исследуемом материале можем выделить все четыре структурно-семантических класса: номинативные, номинативно-коммуникативные, междометные, коммуникативные. В целом для исследуемых ФЕ характеризуется устойчивость компонентного состава, однако вариативность ФЕ также представлена. Итак, к безвариантным ФЕ можно отнести следующий пример: *like a lost soul* 'грустный; с потерянным видом'. В следующем примере наблюдается грамматическая вариативность – взаимозаменяемость компонентов в сочетании с их перестановкой: *break smb's heart (the heart of smb)* 'разбить чье-л. сердце, сильно огорчить, расстроить кого-л.'. В лексических вариантах варьированию подвергаются лексические компоненты: *cry one's eyes (heart) out* 'выплакать все глаза, горько плакать'.

**Заключение.** Проанализированный материал позволяет заключить, что английские ФЕ, репрезентирующие отрицательные эмоции, отражают специфику национальной эмоциональной картины мира, демонстрируют способы восприятия и осмысления явлений эмоционально-чувственной сферы.

#### Список литературы

1. Апресян В. Ю. Семантические типы эмоциональных метафор / В. Ю. Апресян // Эмоции в языке и речи: сб. статей. – Москва, 2005. – С. 9–30.
2. Баженова И. С. Обозначения эмоций в художественном тексте: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19. – Москва, 2004. – 48 с.
3. Бессонова О. Л. Концепты, обозначающие эмоции удовольствия – неудовольствия, в структуре оценочного тезауруса английского языка / О. Л. Бессонова // Мир. Человек. Язык: сб. науч. тр. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. – С. 12–20. – ISBN 978-5-9984-0914-1.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва: Высш. шк., 1996. – 381 с.
5. Пименова М. В. Языковая картина мира : учеб. пособие / М. В. Пименова. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 108 с.

УДК 81'37:811.111

### АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА STATE В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ XX–XXI ст.

**Фатьянова И.В.**, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*i.fatianova@donnu.ru*

**Введение.** В русле когнитивной лингвистики анализ национальной концептосферы вызывает определенный интерес: изучению как отдельных концептов, так и их конгломераций в разных типах национального дискурса

посвящены работы Н.Д. Арутюновой, А.П. Бабушкина, О.Л. Бессоновой, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, В.В. Красных, М.В. Пименовой, А.Н. Приходько, Г.Г. Слышкина, Ю.С. Степанова, Е.И. Шейгал и др. На современном этапе развития языкознания для лингвистов особый интерес вызывает исследование исторического развития концептосистемы в диахронии как явления динамичного в силу сложившихся лингвистических и экстралингвистических факторов, социально-политических и экономических изменений в ходе мировой истории, переоценки морально-этических ценностей и культурных реалий с течением времен.

**Основная часть.** Концепт STATE относится к сфере социально-политической жизни и является наиболее важным для существования и развития любой нации, поэтому отношение граждан к государству зависит от исторических и политических традиций, сложившихся в цивилизованном обществе. Три фактора имеют влияние на семантическую эволюцию: когнитивный, лингвистический и социокультурный. Результат когнитивных процессов – изменение лексического состава, семантической структуры языка и семантические сдвиги значений [1]. Материалом для данных процессов служит язык. Изменения значений не происходят в вакууме, они всегда имеют социокультурный контекст, а факторы, воздействующие на моделирование реальности посредством языка, имеют экстралингвистический характер [2].

Основными вербализаторами концепта STATE в современном английском языке служат лексические единицы (далее – ЛЕ) *state* и *country*. На основе анализа словарных дефиниций имени концепта STATE, которые представлены в английских толковых словарях [3], можно констатировать, что в XX в. под государством понимали политически организованное общество, государственное устройство, обладающее определенными полномочиями в социально-политической, экономической и культурной сферах: 1) '*politically organized community*', 2) '*civil powers of such*'. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English определяет государство как: 1) '*a country considered as an organized political community controlled by one government*'; 2) '*an organized political community forming part of a country*'; 3) '*the government of a country*'; 4) '*the US (the States) the United State of America*' [4]. Таким образом, в XXI в. понятие государственности не переосмысливается, а уточняется и предстает в более эксплицитной форме, ряд дополнительных понятийных признаков выдвигаются на первый план, таких как '*political community*', '*political party*', '*governmental control*', '*government*', '*country*'. Соответствующая синонимическая единица *country* определяется как 1) '*an area of land that has or used to have its own government and laws*', 2) '*an area of land, especially with particular physical features, suitable for a particular purpose or connected with a particular person or people*', 3) '*(the country) the people of a country; the nation as a whole*'; 4) '*(the country) an area outside towns and cities with fields, woods, farms, etc.*' [4] Итак, ЛЕ *country* имеет 7

семантических признаков 'a region', 'a district,' 'a tract of land', 'the territory of a nation'; 'the nation itself', 'land of birth', 'residence' [4]. В определении ЛЕ *state* и *country* присутствуют компоненты *community*, *territory*, которые являются видовыми компонентами значения друг друга. Дифференциальными в этой эквиолентной оппозиции являются *political*, *government*, *controlled*. ЛЕ *nation* также может выступать в качестве вербализатора концепта STATE. В толковых словарях предлагается следующее определение *nation*: 1) *a country considered as a group of people with the same language, culture and history, who live in a particular area under one government*; 2) *all the people in a country* [4]. В эквиолентной оппозиции объединяет семемы *state*, *country* и *nation* семантический компонент *community*, который указывает на основу любой государственности – народ. Дифференциальными в этой оппозиции являются *politics*, *government*, *controlled*. Приняв во внимание отсутствие таких признаков при анализе ЛЕ *country* и *nation*, можем утверждать, что доминантной ЛЕ, которая представляет концепт STATE является ЛЕ *state*, т.к. наиболее полно передает значение имени концепта как целостного феномена в совокупности всех его проявлений и аспектов.

Компонентный анализ позволяет констатировать, что ЛЕ *state* содержит такие семы: 1) организация (*organization*); 2) страна (*country*); 3) территория (*territory*); 4) общество (*community*); 5) политика (*politics*); 6) правительство (*government*); 7) власть (*power*); 8) контроль (*control*); 9) независимость (*independence*); 10) официальный (*official*); 11) сфера (*sphere*); 12) деятельность (*activity*).

Критерием отнесения к дискурсообразующим концептам периода XX–XXI ст. послужила частотность функционирования концепта в анализируемых фрагментах АПД (наличие вербализированных реализаций концепта не менее чем в 42 % случаев от общего количества примеров по сравнению с членами его синонимического ряда), а также его лингвистическая детализация. Полифункциональность ЛЕ *state* в АПД XX–XXI ст. доказывают адекватность выбора номинации *state* как имени концепта STATE, поскольку эта ЛЕ позволяет передать содержание исследуемого концепта как целостного феномена в совокупности всех его проявлений и аспектов. В семантике анализируемой ЛЕ выделяем два родовых (категориальных) и восемь видовых компонентов значения, которые дают возможность выявить содержательные признаки концепта STATE в современном АПД. Родовые семы *organization* и *power* указывают на денотат – фрагмент действительности, обозначенный ЛЕ *state*. Восемь видовых компонентов конкретизируют значение ЛЕ *state* и фиксируют такие содержательные признаки концепта: 1) форма государственного устройства (*Federation*); 2) форма государственного управления (*Republic*); 3) политический режим (*democratic*); 4) суверенитет (*sovereign*); 5) качественная характеристика (*free, independent, great*); 6) субъект (*civilians, people, voters*); 7) объект (*property*); 8) государственная

деятельность (*affairs / matters of state*) / управление / финансирование / обеспечение (*rule, govern, control, lead, dominate, run*); 9) сфера действия (*political / non-political*); 10) масштабы (*huge / powerful*); 11) временная мотивация (*new / old / modern*).

Понятийная информация эксплицитно актуализируется в АПД XX–XXI ст. именем концепта и целой серией номинаций, которые представляют разнообразные аспекты феномена государства: субъекты / объекты государства, их деятельность, мотивы и цели, результаты деятельности, территория, население, суверенитет, гражданство, государственные символы, формы государственного управления, форму государственного устройства, функции государства и др.: (1) *‘How complete **the union** has become and how dear to all of us, how unquestioned, how benign and majestic, as State after State has been added to this our great family of free men!* [W. Wilson, July 4, 1913]

(2) *We were **united** by our conviction that America was **the world’s most exceptional country**, blessed with the most incredible heroes, and that this was a land worth defending with our very last breath.* [D. Trump, September 11, 2020].

**Заключение.** В АПД XX–XXI ст. актуализируется дискурсообразующий концепт STATE: государство определяют как ведущий институт власти, основной элемент политической системы общества, организующий, направляющий и контролирующий общественную деятельность. В качестве обязательных признаков американского государства как в XX, так и в XXI ст. выступают определения *‘country’, ‘government’, ‘politics’, ‘power’, ‘community’*. В XXI ст. имеет место пересмотр роли государства в мировой политике, и соответствующий феномен рассматривается как единственная сверхдержава, противостоящая другим государствам в сфере политики и безопасности, экономическим вопросам, государство, как единственная цивилизация, которая имеет возможность влиять на мировую политику, экономику и безопасность всех остальных цивилизаций или регионов. Анализ вербализаторов концепта STATE позволяет констатировать его тесную связь как с дискурсообразующими концептами POLITICS, POWER, PEOPLE, так и с национально-маркированными DEMOCRACY и NATION.

Таким образом, концепт STATE в АПД XX–XXI ст. представляет собой абстрактное явление, отличающееся динамикой когнитивных признаков и разнообразием лингвистической детализации и интерпретации.

### Список литературы

1. Хренова А. В. Происхождение концептов “president” и “президент” / А. В. Хренова // Политическая лингвистика. – 2018. – №3 (69). – С. 135-142.
2. Gyori G. Semantic change and cognition / G. Gyori // Cognitive linguistics. – Berlin: Walter de Gruyter, 2002. - №13-2. – P. 123-166.

### Список лексикографических источников

3. Chambers Twentieth Century Dictionary (1901) by W. and R. Chambers [Электронный ресурс]. Доступ: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.14785/page/n727/mode/2up> (дата обращения: 18.09.2022)
4. The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – 6-th edition / Ed. by Sally Wehmeier. – Oxford University Press, 2000. – 1604 p.

### Список иллюстративного материала

1. Wilson W. Address at Gettysburg, 4 July 1913. [Электронный ресурс]. Доступ: <https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/july-4-1913-address-gettysburg> (дата обращения: 18.09.2022)
2. Trump D. 9/11 Memorial Speech, 11 September 2020. [Электронный ресурс]. Доступ: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-2020-9-11-memorial-speech-transcript> (дата обращения: 18.09.2022)

УДК 81'1

## ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Циркун А.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*a.tsiirkun@gmail.com*

**Введение.** Изучение различных средств вербализации эмоций человека на уровне культурного концепта считается важным моментом, так как содержание такого концепта отражает особенности культуры и мировоззрения конкретной лингвокультурной общности. Соответственно, **актуальность** данной работы обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к культурным концептам, которые играют роль посредников между человеком и реальностью, в которой он живет.

**Объектом** исследования данной работы выступает концепт «любовь».

В качестве **предмета** изучения выступают понятийный, образный и ценностный аспекты концепта «любовь», вербализованные во фразеологических и паремийных единицах английского языка.

**Материалом** исследования послужили 170 фразеологических единиц и 130 паремийных единиц, полученные методом сплошной выборки из фразеологических словарей английского языка.

Работа выполняется в русле когнитивного подхода к рассмотрению эмоционального содержания языковых средств, который помогает выявить особенности менталитета человека.

**Основная часть.** В рамках нашей работы концепт «любовь» рассматривается как культурный концепт, под которым понимается

коллективные содержательные ментальные формирования, фиксирующие особенность и специфику соответствующей культуры [2].

Концепт «любовь» является эмотивным концептом, которым свойственна этноспецифичность, объяснимая «индивидуальным эмоциональным трендом и национальным индексом данной культуры», которые, в свою очередь предопределяются варьирующимся характером манифестации «многоплановости взаимодействий» культуры, языка и эмоций [1].

Толкование сущности эмотивного концепта как культурно отмеченного вербализованного смысла, которым наделяет носитель языка свои эмоции, дает возможность выделять в нем понятийный, образный и ценностный аспекты [3]. Так, концепт любви является базовым общечеловеческим и культурным понятием, которое находит свое выражение в языке и культуре любого лингвокультурного сообщества.

Понятийный компонент концепта – это определение содержания, входящего в него понятия [2].

Ученые выделяют базовое (ядро) и периферийное значение. Под базовым подразумевается наиболее актуальные для носителей языка ассоциации. Толковый словарь Cambridge International Dictionary of English предоставляет следующие дефиниции английской лексемы 'love' [5]:

- 1) love means strong feelings of attraction towards and affection for another adult, or great affection for a friend or family member;
- 2) your love is a person that you love and feel attracted to;
- 3) strong liking for someone.

Из сем данных значений ключевой лексемы мы можем выделить следующие понятийные признаки изучаемого концепта:

- 1) беспрекословная любовь: *love to the moon and back* 'любить до луны и обратно', *love to pieces* 'любить до дрожи';
- 2) влюбленность/симпатия: *love at first sight* 'любовь с первого взгляда';
- 3) влечение: *calf love, half love* 'юношеское увлечение – половина любви', *pirry love* 'увлечение'.

Образно-ценностный компонент представляет собой слуховые, тактильные, зрительные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, событий, явлений, отраженных в нашем сознании [1].

Для концепта «любовь» можно выделить следующие образно-ценностные компоненты:

- 1) Любовь часто приходит внезапно, по зову сердца: *love is blind* 'любовь слепа', *looks breed love* 'любовь порождает любовь'.

- 2) Искренняя и чистая вне трудностей и преград: *love converts a cottage into a place of gold* 'с милым рай и в шалаше', *love will find the way* 'к милому другу семь верст не околица'.

- 3) Любовь неподкупна: *love is not found in the market* 'любовь на рынке не найдешь', *love is neither bought nor sold* 'любовь не купишь, не продашь',

4) Любовь = взаимность: *love breeds love* ‘любовь порождает любовь’, *love is the loadstone of love* ‘любовь – магнит любви’.

5) Любовь нельзя скрыть: *love laughs at locksmiths* ‘любовь на замок не закроешь’, *love and a cough cannot be hidden* ‘любовь и кашель не спрячешь’.

6) Любовь неподвластна разуму: *heart wants what it wants* ‘сердце знает лучше’, *love cannot be compelled* ‘сердцу не прикажешь’.

7) Любовь слабее материальных ценностей: *love does much, money does everything/but money goes all* ‘любовь может многое, в деньги – всё’, *love in a hut with water and crust is cinders, ashes, dust* ‘когда в дверь входит бедность, любовь вылетает в окно’.

8) Женская любовь недолговечна: *the love of a woman and a bottle of wine, are sweet for a season but last for a time* ‘женская любовь и бутылка вина сладки в свое время, но их хватает ненадолго’.

9) Время – удел любви: *love makes time pass; time makes love pass* ‘любовь со временем проходит’.

10) Любовь обличает все прекрасное в человеке: *love makes all hard hearts gentle* ‘любовь делает все жесткие сердца нежными’.

11) Брак разрушает любовь: *love is a fair garden and marriage is a field of nettles* ‘любовь – прекрасный сад и брак – поле крапивы’.

12) Брак – продолжение любви: *love is a flower which turns into fruit at marriage* ‘любовь – цветок, который в браке превращается в плод’.

13) Любовь доступна и подвластна всем: *love makes all man equal* ‘любовь делает всех равными’.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить 3 значения в понятийном компоненте концепта «любовь» и 13 образно-ценностных.

**Заключение.** Место культурно-эмотивного концепта «любовь» в языковом пространстве человека является очень важным в силу его многомерности: в нем собраны все представления человека о любви.

Перспективой дальнейшего исследования является анализ концепта «ненависть», так как изучение любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира.

### Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 5-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2016. – 288 с.
2. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 2001. – 236 с.
3. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография / Н. А. Красавский; М-во образования Российской Федерации, Волгоградский гос. пед. ун-т, Науч.-исслед. лаб. Аксиолог. лингвистика. –Волгоград: Перемена, 2001. – 493 с.

4. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – Москва: Русский язык, 1984. – 944 с.
5. Cambridge International Dictionary of English [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

УДК 81'373.232.2:811.111

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ ПРОЗВИЩ

**Чечина И.В.**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*i.chechina@donnu.ru*

Одним из наиболее значимых и исторически релевантным антропонимическим типом является антропонимическое прозвище. В донорманнский период (до XI в.) форма обращения к человеку в английском обществе носила формальный, неофициальный характер, имена и прозвища указывали на какие-либо отличительные черты их носителя, но при этом не были зафиксированы в документах, официальных книгах. Испокон веков прозвища существуют для обозначения и выделения наиболее ярких и неоднородных аспектов жизни людей, поведения и внешности человека. Так, Д.И. Ермолович [2] характеризует прозвище как «неофициальное экспрессивно-образное или эмоционально-оценочное имя, употребляемое в дополнение к антропониму или вместо него». В зависимости от рода деятельности, образа жизни и коллектива человеку может быть присвоено несколько прозвищ.

Базу настоящего исследования составляют 1172 английских прозвищ людей, отобранных из авторитетных антропонимических источников [3; 5]. Являясь антропонимическим разрядом, прозвища людей могут быть исследованы с точки зрения реализации в них бинарной гендерной оппозиции мужское :: женское [4]. Также при исследовании английских антропонимических прозвищ представилось возможным выделить коллективные прозвища – единицы, присущие группе людей и употребляемые в условиях неофициальной коммуникации. Таким образом, анализируемый корпус данного исследования включает английские мужские, женские и коллективные прозвища.

Гендерный анализ британских и американских антропонимических прозвищ показывает, что значительное количество составляют мужские прозвища (780 единиц; 66,6%), например, *Apostle of Independence* – «апостол независимости», прозвище 2-го президента США Дж. Адамса; *Alphabet King* – «король алфавита», прозвище 32-го президента США Ф. Рузвельта; *Gulliver* – «Гуливер», прозвище высокого школьника;

*Tennessee Tailor* – «портной из Теннесси», прозвище президента Э. Джонсона. Периферийную группу составляют коллективные прозвища (274 единицы; 23,4 %), а именно: *Gold Diggers* – «золотокопатели», прозвище жителей Калифорнии; *Baked Beans* – «тушеная фасоль», прозвище жителей шт. Массачусетс; *Ironsides* – «железнобокие», прозвище кавалерии О. Кромвеля. Наименьшим количеством антропонимических прозвищ характеризуются женщины (118 единиц; 10 %), например, *Skinny Liz* – «худая Лиз», прозвище худой женщины; *Bloody Mary* – «кровавая Мэри», прозвище Марии II Тюдор; *Anne of Thousand Days* – «тысячедневная Анна», прозвище А. Болейн.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что мужчины чаще выступают объектом именованности. Особенности развития различных сфер жизнедеятельности общества, социальный порядок обусловили тот факт, что мужчины в большинстве случаев исполняют роли государственных и культурных деятелей, спортсменов. Говоря об особенностях женских прозвищ, уточним, что внимание женскому полу проявляется достаточно осторожно в период патриархата, несмотря на усиливавшееся влияние новых ценностей и принципов мировидения [1]. Женщина, которая всегда была объектом любви и восхищения, в современном обществе приобретает все большее значение в социальной и культурной сферах.

Развитие системы английских антропонимических прозвищ – исторически обусловленное явление, отражающее наиболее существенные признаки внешности и характера человека, межличностные отношения.

### Список литературы

1. Бессонова О. Л. Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков / О. Л. Бессонова // Педагогика: история, перспективы: Науч. рецензир. журн. – 2020. – Т. 3. – №4. – С. 71-83.
2. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – Москва: Р.Валент, 2001. – 200 с.
3. Леонович О. А. Словарь английских прозвищ / О. А. Леонович. – Москва: КДУ, Университетская книга, 2017. – 146 с.
4. Corbett G. G. The expression of gender / G. G. Corbett // The expression of cognitive categories. – V. 6. – Berlin, Göttingen : Hubert & Co., 2014. – 233 p.
5. Delahunty A. Oxford Dictionary of Nicknames / Andrew Delahunty. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 238 p.

# *Зарубежная литература: модус, жанр, стиль*

УДК 82-1:821.111

## **ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ЛИРИКЕ А.Ч. СУИНБЕРНА**

*Бабий А.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*pasadena1994@mail.ru*

Растительные мотивы и образы занимают особое место в сенсонимическом поле поэзии А.Ч. Суинберна. Флористические образы в творчестве поэта включают как колористический, так и одорический компоненты, и нередко связываются с ощущениями разного типа в синестезийных образных рядах.

В так называемой «садовой трилогии» неоднократно появляется образ розы. Герой «Баллады жизни» преподносит возлюбленной именно розы, тогда как в «Балладе смерти» лирический герой просит Балладу собрать маки. Образ розы обычно включает в себе традиционную символику чувственности и красоты. Так, в «Балладе смерти» герой, скорбя о возлюбленной, вспоминает о том, что её уста были «красивее уст влюбчивой розы поздней весной» («<...> lips much lovelier / Than lips of amorous roses in late spring» [1, p. 6]). Вместе с тем в лирике поэта появляется дополнительная коннотация: роза выступает как олицетворение не вечной, преходящей красоты. Например, в «Саду Прозерпины» говорится о том, что когда люди прекрасные, словно розы, попадают в Царство мёртвых, их красота словно заволакивается облаком «<...> Though one were fair as roses, / His beauty clouds and closes <...>» [3, p. 198].

В подземном царстве вместо розы царит мак. Этот цветок – метафора траура, и поскольку тема смерти занимает одно из основных мест в творчестве Суинберна, мак входит в число наиболее частых флористических образов в лирике поэта. О саде Прозерпины говорится как о месте, «<...> где маки так же прекрасны, как розы в нашем мире, а красная роза там бела <...>» («<...> Where the poppies are sweet as the rose in our world, and the red rose is white <...>» [3, p. 83]). «Наш мир» – это мир живых, эмблематом которого становится алая роза. В «том мире», мире Прозерпины, алая роза превращается в белую; она теряет свой витальный цвет, но сохраняет прежнюю красоту. Стихотворение «Сад Прозерпины» предоставляет широкий образный ряд, раскрывающий идею смерти, и эти образы связаны прежде всего с ощущениями. Маки, опавшие листья, нераспустившиеся бутоны дополняют этот ряд, где всё указывает на бесплодие («Blind buds that snows have shaken» [3, p. 198] – «нераспустившиеся бутоны, на которые обрушивается снег», «fruitless fields of corn» [3, p. 197] – «бесплодные кукурузные поля»).

Часто растительные образы в лирике поэта связаны с античными мотивами Венеры и Аполлона. В стихотворении «Гимн Прозерпине» Венера шествует во славе, источая аромат цветов, и сама она подобна белой розе: «<...> ours [our mother] , / Her deep hair heavily laden with odour and colour of flowers<...>» [2, p. 82] («<...> наша [Мать], / Чьи густые волосы насыщены благоуханием и красками цветов<...>»).

Венера как богиня любви и красоты, по словам лирического героя, преображает землю и делает ярче цветы и мир вокруг: «And the wonderful waters knew her [Venus], the winds and the viewless ways, / And the roses grew rosier, and bluer the sea-blue stream of the bays» [2, p. 83] («И чудесные воды знают её [Венеру], ветра и необозримые дороги, / И розы становятся розовее, и голубеют голубые, как море, потоки заливов»). Флористический образ связан и со славой Аполлона как пророка: «Not a cell is left the God, no roof, no cover / In his hand the prophet laurel flowers no more» [4] («Не осталось для Бога обители, нет крыши, нет приюта, / В его руках больше нет цветов лавра»). Слава связана с цветами и в образе христианского Бога: «New Gods are crowned in the city; their flowers broken your rods; / They are merciful clothed with pity, the young compassionate Gods» [2, p. 78] («Новых Богов короновали в городе; их цветы порвали ваши лозы; / Они милосердны, одеты в жалость, молодые сострадательные Боги»). В «Гимне Прозерпине» прославляется поступь времени, и его слава неотделима от музыки и цветов: «... All the feet of the hours that sound as a single lyre, / Dropped and deep in the flowers, with strings that flicker like fire» [2, p. 78] («... Все наступающие часы, чьи шаги звучат, как единая лира, / Они тонут в цветах, и их струны мерцают, словно огонь»).

Свою славу поэта герой Суинберна также ассоциирует с флористическим образом христианского толка – с венцами: «I am sick of singing: the bays burn deep and chafe: I am fain / To rest a little from praise and grievous pleasure and pain» [2, p. 77] («Я устал от пения: лавровые венцы глубоко обжигают и натирают мне лоб: я бы охотно / Отдохнул от похвалы, и горестного удовольствия и боли»). Здесь подключается и тактильное начало – шипы. Слава поэта, как и слава Христа, амбивалентна, сопряжена с болью. Итак, образ славы представляется в стихотворениях Суинберна окутанным цветами, венценосным, но в то же время страдательным.

Мотив преходящего, не вечного (земной красоты, молодости, жизни) – один из наиболее частотных в поэзии Суинберна. Он звучит и в «Балладе смерти», где умершая возлюбленная героя сравнивается с цветком, золотые листья которого потускнели: «<...> Ah! The leaves grown thereof were things to kiss / Ere their fine gold was tarnished at the heart» [1, p. 8] («<...> Ах! Я целовал золотые листья, выросшие там, / И их чистое золото потускнело в сердце»). Встречается этот мотив и в «Гимне Прозерпине»: «Laurel is green for a season, and love is sweet for a day; / But love grows bitter with treason, and laurel outlives not May» [2, p. 79] («Лавр

зелен в одно время года, и любовь сладка в один день; / Но любовь огорчается изменой, а лавр не может пережить мая»), а затем подходит к кульминационной точке в образе заброшенного сада из одноимённого стихотворения («A Forsaken Garden»). Здесь вполне очевиден характерный для декаданса мотив изысканного увядания.

Итак, флористические образы, представленные в лирике Суинберна, – важная составляющая его поэтики. Их символический план раскрывает основные концепты творчества художника: приоритетность искусства, бренность прекрасного, связь красоты, поэзии и славы со страдательным началом. В растительных образах отчётливо проявляются визуальное, ольфакториальное, тактильное и даже вкусовое начала (в частности, когда речь заходит о винограде). Ключевые мотивы лирики Суинберна – любовь, смерть, слава, разочарование – не в последнюю очередь реализуются именно на уровне флористических образов, например, сада или отдельных растений. В художественном контексте творчества А.Ч. Суинберна все они становятся развёрнутыми метафорами, посредством которых автор доносит свои основные представления, в том числе о роли искусства и месте поэта в мире.

#### Список литературы

1. Swinburne A.Ch. A Ballad of Death // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 5-9.
2. Swinburne A.Ch. Hymn to Proserpine (After the Proclamation in Rome of the Christian Faith) // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 77-84.
3. Swinburne A.Ch. The Garden of Proserpine // Poems and Ballads. – London: Saveel and Edwards, Printers, Chandos Street, Covent Garden, 1866. – P. 196-199.
4. Swinburne A.Ch. The Last Oracle. – Text: electronic. – URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-last-oracle/> (дата обращения: 22.09.2022).

УДК 82-342

### ОТРАЖЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ О.УАЙЛЬДА В СКАЗКЕ «МАЛЬЧИК-ЗВЕЗДА»

*Елисеева А.И., Лазуткина О.А.*, канд. филол. наук, доц.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alenka.yeliseyeva@gmail.com*

**Введение.** В своем творчестве О. Уайльд не раз обращается к жанру литературной сказки, позволяющей писателю в аллегорической форме выразить свою точку зрения, касающуюся актуальных социальных проблем, характерных для общества «конца века». Как отмечает Мауткина И.Ю., он признавал, что сказки были для него «попыткой отразить современную

жизнь в форме, далекой от реальности – разрешить современные проблемы идеальным и оригинальным способом» [2].

Отметим, что литературные сказки ирландского писателя имеют глубокое нравственное содержание. Б. И. Колесникова подмечает: «Следуя романтическим традициям первой трети 19 в., поэт в иносказательной форме изображает столкновение героев, носителей высоких гуманистических идеалов, таких как дружба, любовь, верность, самоотверженность с миром корысти, сословных и имущественных предрассудков» [3].

Посредством своеобразной трансформации и интерпретации фольклорных мотивов О. Уайльд вводит в них социальный контекст и наполняет свои сказки философским содержанием. Таким образом, неповторимый стиль уайльдовских сказок заключается в синтезе традиционных и новаторских, авторских элементов в тексте.

**Основная часть.** Красной нитью в сказке «Мальчик-Звезда» проходит тема несостоятельности эстетического отношения к жизни без опоры в этическом. Это произведение примечательно тем, что в нем О. Уайльд отстаивает принцип неразрывности внешней и внутренней красоты человека, при этом выступая и за его моральные ценности, идеалы, убеждения.

В начале сказки автор описывает главного героя удивительным мальчиком: «С каждым годом он становился все красивее и красивее, и жители селения дивились его красоте... Лицо у него было белое и нежное, словно выточенное из слоновой кости, и золотые кудри его были как лепестки нарцисса, а губы - как лепестки алой розы, и глаза – как фиалки, отраженные в прозрачной воде ручья» [1].

Однако сразу же после такого красочного описания возникает излюбленное уайльдовское противоречие между внешним и внутренним, оболочкой и её содержимым: «Но красота его принесла ему только зло, ибо он вырос себялюбивым, гордым и жестоким. На детей... в селении он смотрел сверху вниз, потому что, говорил он, все они низкого происхождения, в то время как он знатного рода, ибо происходит от Звезды... Он не испытывал сострадания к беднякам или к слепым, недужным и увечным» [1].

Для Звёздного мальчика его прекрасный облик становится неким культом, залогом счастья и критерием оценки жизненного успеха, а также отпущением грехов. Герой возвышает себя над другими, считает все дозволенным благодаря своей красоте: «И он был точно околдован своей красотой и высмеивал всех, кто был жалок и безобразен, и выставлял их на посмешище. Себя же он очень любил и летом в безветренную погоду часто лежал у водоёма в фруктовом саду священника и глядел на своё дивное отражение, и смеялся от радости, любуясь своей красотой» [1].

Можно сказать, изображаемый Уайльдом мир, в котором живёт Мальчик-звезда, является метафорой светского общества, падкого на интересную привлекательную картинку и позволяющего абсолютно безнравственным вещам очаровать себя. В произведении не только

главный герой оказывается под колдовским влиянием собственной красоты, но и все вокруг: Лесоруб был не в силах воззвать ребёнка к совести, а дети беспрекословно исполняли его жестокие приказы, позволяя Мальчику-звезде помыкать собой.

Переломный момент в повествовании случается, когда Мальчик-звезда из-за своей непомерной гордыни оказывается неспособным принять родную мать. В это же мгновение черты духовного уродства отражаются на лице героя и делают его внешне безобразным: «Он подошел к водоему и поглядел в него, но что, же он увидел! Лицом он стал похож на жабу, а тело его покрылось чешуей, как у гадюки» [1].

Автор показывает, что, отвергнув мать, Мальчик-звезда обретает внешность, которую заслужил своими безжалостными поступками. О. Уайльд, меняя внешний вид героя и его душу местами, достигает своеобразного равновесия и способствует последующему осознанию истинных ценностей в жизни. Отвращение к самому себе, собственной неприглядной внешности становится для мальчика толчком к исправлению, к духовному очищению: «Не иначе как это мне наказание за мой грех. Ведь я отрёкся от моей матери и прогнал её, я возгордился перед ней и был с ней жесток. Теперь я должен отправиться на поиски и обойти весь свет, пока не найду её. А до тех пор я не буду знать ни отдыха, ни покоя». [1]

Таким образом, коллизия красоты и уродства в двух своих ипостасях является основным противоречием, лежащим в основе сюжета сказки. На примере главного героя видно, что можно быть прекрасным внешне и чёрствым внутри, обладать холодным сердцем, не знающим жалости и любви.

Необходимо отметить, что сказка «Мальчик-звезда», в отличие от всех других сказок О. Уайльда, близка к фольклорным произведениям. Писатель, верный своим эстетическим принципам, прославляет красоту Мальчика-звезды и наказывает его именно лишением прекрасной внешности. И лишь после совершения множества добрых поступков, осознания собственной ошибки и искупления грехов, автор возвращает былую красоту главному герою. Вслед за авторами фольклорных сказок О. Уайльд, ставящий красоту выше морали в других своих произведениях, в «Мальчике-звезде» прославляет красоту высоко нравственного поступка.

Сказка учит простым истинам: красота, являющаяся самоцелью, убивает, становится разрушительной. Опираясь на эстетическую формулу Китса, заключающуюся в красоте как единственной истине, О. Уайльд в своей сказке подчеркивает, что красота внешняя непременно должна соответствовать красоте внутренней, и только их гармония может принести покой и счастье.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что сказочная форма позволяет Уайльду изобразить сложные философские вопросы, царящие в обществе; обнажить суть нравственных понятий и их столкновений в самых ярких красках. Сказка ирландского писателя напоминает собой своеобразную поучительную историю или притчу, в которой отра-

зился эстетический принцип О. Уайльда. Автор в произведении иллюстрирует мысль о том, что основой нравственности является эстетическое чувство. Потеря красоты – фактор, наглядно демонстрирующий герою его греховность и способствующий дальнейшему духовному перерождению, важнейшей наградой которого становится воскрешение души.

### Список литературы

1. Мальчик-звезда / Оскар Уайльд; перевод с английского Т. Озерской; – Москва: Текст, 2021. – 61 с. – ISBN 978-5-7516-1651-9. – Текст: непосредственный.
2. Мауткина И. Ю. «Рыбак и его Душа» Оскара Уайльда. К вопросу о поэтике литературной сказки [Электронный ресурс] / И. Ю. Мауткина // Вестник НовГУ. – 2006. – №36. – С.40. – URL: <https://cyberleninka.ru>
3. Уайльд О. Избранное / Сост., послесл. и примеч. Б. И. Колесникова, О. К. Поддубного. – Москва: Просвещение, 1992. – 384 с. – ISBN 5-09-004816-9. – Текст: непосредственный.

УДК:82.0 (575.172)

## РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В КОМПОЗИЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАРАКАЛПАКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

*Камалова Д.Э.*, д-р филос. по филол. наук. (PhD)

Каракалпакский научно-исследовательский институт гуманитарных наук  
Каракалпакского отделения Академии наук, г. Нукус, Республика Узбекистан  
*dilkamalova@mail.ru*

**Введение.** Деталь в прямом значении является малой составной частью какого-либо предмета. А, когда эта частичка деталь переносится на литературное произведение, то на нее возлагается художественная функция. Теперь нам в произведении кратко объясняется не этот предмет, а состояние героя или ход событий через этот предмет. Значит, посредством художественной детали мы можем извлекать из произведения ту информацию, которую писатель должен был передать в широком плане. Если эту функцию сможет осуществить деталь, то это указывает на мастерство писателя. Одной из особенностей детали является изображение целостного события через малые частицы [5].

**Основная часть.** В произведении художественная деталь наряду с широким раскрытием внутреннего мира героя, также указывает и на актуальные вопросы общества. В новелле К. Алламбергенова «Щенок и мальчик» параллельно изображается судьба щенка и мальчика в целях предотвращения загрязнения планеты, экологического бедствия [8]. В произведении каждая изображенная деталь используется в качестве

составной части идеи автора. Психологические приключения щенка передаются языком автора. «На заре перед восходом солнца, он осознал, что лежит среди мусора, который лежал горой в конце самых отдаленных улиц города». «На тот миг щенок еще не знал, что это отходы: большие тазы грязной воды, разное тряпье, разбитые стекла окон, остатки золы, бумаги с размытыми чернилами и красками, осколки различных металлов, кожура сгнивших помидоров, лука, картошки, большие куски белого хлеба, которые лежали надломленные как небольшие камни, кости и всякий мусор») [1, с. 95]. В этом отрывке представлена загрязненная природа, которая может оказать негативное воздействие на здоровье не только щенка, но и самого человека: «Но, до него не было дела тех людей, которые с полными ведрами выливали мусор один за другим». От приведенной тут детали «ведра, полные отходами» чувствуется, что в результате загрязнения природы исходит экологическое бедствие. В новелле щенок, как и сама природа, ждет доброты от человечества, стремится к нему. Автор мастерски, с помощью художественных деталей, смог передать основную мысль о том, что загрязнение природы происходит в результате разрушительных действий людей. Щенок с мальчиком знакомится на заброшенном месте. С этого дня между ними возникают дружеские чувства. «Вот дом мальчика. Он радостно и взволнованно таскал различные блюда щенку. Щенок, не зная, верить или не верить такому неожиданному счастью, ел жадно и скоро, как будто кто-то собирался отобрать его блюдо» [1, с. 98]. Судьба щенка, который ждет любви и доброты от маленького мальчика, неопределенная. Вскоре благодаря заботе мальчика между ними возникает дружба, к которой у щенка, как и у людей, появляется большое стремление, и это изображено с глубоким гуманизмом. Негативные действия матери мальчика, её жестокое отношение к природе, а также состояние щенка, который как человек тяжело горюет и страдает, когда мальчик попадает в больницу и умирает, – все это с большим мастерством раскрывается посредством детали – образа собаки, которая с древних времен является символом преданности и дружбы. Таким образом, с помощью художественной детали автор в новелле поднимает очень актуальную для человечества и широкой общественности проблему.

При помещении большого содержания в объем малого жанра писатели часто опираются именно на детали. В художественном произведении освещение вопросов экологии [6], их связи с судьбой человека требует большого объема. Так, через жанр новеллы, через образы щенка и мальчика, описание дружбы между ними и действий взрослых (матери мальчика) писатель пытается призвать людей к разумному отношению к окружающей среде. В новелле нет мудрых высказываний или сухого изложения автора. Этого требует специфика жанра.

Тематика новелл писателя К. Смамутова «Соргалаган жамғыр тамшылары», «Пошша торгай», «Бир ауыз соз», «Азанғы шықтай молдиреген

тамшылар» и использованные в них художественные детали служат для раскрытия внутреннего психологизма героя. Например: в новелле «Пошша торгай» [6, с. 276] деталь «пошша торгай» использована для описания воспевającego родину и родного края певца параллельно с образом Айтмурата. А в сюжете произведения: «Когда на твоей дороге встречается голубое сияние богатства и притягивает к себе, то не надо останавливаться. Если сыну какому-то малоимущему отдаешь в руки пять рублей, то тогда он будет воспитываться как свой единственный. А Айтмурата в обмен на тысячную сумму отдали соседу». Деталь «стопка тысячи» описывает родителей Айтмурата как скупердяев, готовых отвернуться от сына взамен на несметные богатства.

Писатель М.Таумуратов в новеллах «Кайтар дуньянын ислери» [7, с. 36] «Бир мартебе, тунде» [3] для создания образа плодотворно использовал художественные детали. Например: В новелле «Бир марте тунде» с помощью детали «тунде» раскрыт характер героя. «Событие происходило ночью и поэтому Ш. оделся тепло. На плече выдавшее три сезона старое пальто макинтош. Папаха на голове не уступает пальто по годам. На ногах сшитые китайцами бело-черные сапоги. На руки надеты вязаные перчатки и на них видна бесцветная сумка» [3]. Портретные детали «выдавшее три сезона старое пальто макинтош», «старая папаха на голове», «кожаный сапог», «вязанная голубая перчатка», «бесцветная сумка» описывают Ш. как пунктуального, но скупого и завистливого человека.

**Заключение.** В результате исследования можно констатировать, что художественная деталь в композиции произведения играет особенную роль, в частности, способствует раскрытию психологии героя и духа времени. В частности, детали, используемые в произведениях жанра новеллы, дают возможность с помощью небольшого набора слов передать много информации, необходимой для раскрытия психологического состояния, поведения и характера героя, а также происходящих событий.

### Список литературы

1. Алламбергенов К. Күшик хэм бала (Щенок и мальчик) / К. Алламбергенов // Қуслар қайтқан күн (День, когда вернулись птицы): повести, рассказы и новеллы. – Т.: Ziyο nashr, 2020.
2. Járımbetov Q. Ádebiyat teoriyası. (Теория литературы) / Q. Járımbetov, B. Genjemuratov. – Т.: Sano-Standart, 2018.
3. Kamalova D. Theoretical and practical study of the genre of novella in karakalpak literature / D. Kamalova // Theoretical and Applied Science. Philadelphia. – №3 (83). – 2020. – P. 269-273.
4. Султонов И. Адабиёт назарияси (Теория литературы) / И. Султонов – Т.: Ўқитувчи, 1986.
5. Смамутов К. «Пошша торгай» (Жавронок) / К. Смамутов // Сизлерге айтып кетеджакпан... (Я расскажу тебе...). – Нукус: Билим, 2017. – 276 с.
6. Марзияев Ж.К. Ҳозирги қорақалпоқ публицистикасида экологик мавзуларнинг ёритилиши. (2004-2008 йиллари мисолида) (Освещение экологических тем в

современной каракалпакской публицистике) / Ж. К. Марзияев // Вестник Каракалпакского филиала Академии наук Республики Узбекистан. – Нукус, 2009. – №1. – С. 116-118.

7. Tawmuratov M. To'g'ay qosigi / M. Tawmuratov . – Nókis: Qaraqalpaqstan, 2019.

УДК 821.111

## «СВОЙ-ЧУЖОЙ-ДРУГОЙ» В РОМАНЕ ПЭТ БАРКЕР «ВОЗРОЖДЕНИЕ» («REGENERATION»)

*Коваленко Е.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*ekaterina.kvln@mail.ru*

Мир в период военных действий зачастую отражается в художественных произведениях как контрастный и полярный. Ужасающие события, военная риторика и страх, свойственный как рядовым жителям, так и тем, кто вынужден оказаться на поле битвы, усугубляют изначально присущую человеческому сознанию и являющуюся важнейшим элементом культуры дихотомию «свой – чужой».

**Цель** настоящего исследования – выявить особенность актуализации этой дихотомии в романе Пэт Баркер «Возрождение» («Regeneration», 1991), а также её корреляцию с дихотомией «свой – другой».

Одним из ментальных «словом», произошедших в результате Первой мировой войны, было осознание того, что настоящая «чуждость» и враждебность не связаны с национальным признаком, а наиболее глубокое непонимание и отчуждение пролегло между «теми, кто велят», и простыми солдатами и офицерами, которые не видели смысла в войне, превратившейся из «рыцарского дела» в «кровавую бойню».

Такая модификация наполнения дихотомии, когда под «чужими» подразумеваются собственные соотечественники, воспринимаемые лживыми и лицемерными, свойственна многим антивоенным романам XX века о Первой мировой войне и прежде всего – представителям «потерянного поколения» (Э.М. Ремарк «На западном фронте без перемен», «Враг»; Р. Олдингтон «Смерть героя»; Э. Хемингуэй «Прощай оружие», Г. Уэллс «Мистер Бритлинг пьет чашу до дна»/«Мистер Бритлинг и война», Л. Столлингс «Плюмы», Г. Кросби «Военные письма» и др.).

Пэт Баркер в романе «Возрождение» реализует эту традиционную перспективу во взглядах на происходящее двух главных героев, Зигфрида Сассуна и Билли Прайера.

По утверждению Сассуна, чей антивоенный протест и связанные с ним события легли в основу романа, вначале он руководствовался ненавистью: «Мой друг был убит. Какое-то время я каждую ночь ходил в

патруль в поисках немцев, которых можно было бы убить» [5, с. 12]. В ходе беседы с Уильямом Риверсом, психиатром и его лечащим врачом, выясняется, что поэта обуревают «...абсолютно разъедающая ненависть к гражданским лицам. И тем, кто носит форму, но не воюет на фронте» [5, с. 16].

Билли Прайер – фикциональный герой, который также испытывает и ненависть к жестоким и глупым приказам командования, и отчуждение от гражданского населения. Гуляя с девушкой по берегу моря, он раздражается присутствием других людей: «Она принадлежала к толпе, ищущей удовольствий. <...> Они были ему чем-то обязаны, все они, и она должна заплатить» [5, с. 128].

Свойственную антивоенной литературе жесткую дихотомию «свой-чужой» Баркер расширяет за счет образа «другого». Некоторые персонажи, например, девушка Прайера Сара, постепенно переходят из категории «чужих» в категорию «других» – они по-прежнему не в силах понять героя, но уже не воспринимаются им враждебно и не являются для него угрозой.

Подобный путь проходит и доктор Риверс, которого Сассун и Прайер поначалу воспринимают преимущественно настороженно и даже агрессивно. Доктор на первых порах и сам испытывает к этим пациентам нечто вроде неприязни, причинами которой были и беспокойство о репутации госпиталя, если Сассун окажется уклонистом и симулянтом, и дерзкое, вызывающее поведение Прайера.

Взаимодействие прежде всего с этими пациентами, а также работа над наиболее сложным случаем, заболеванием Дэвида Бёрнса, является примером конституирующей роли «другого», когда субъект под его влиянием осознает собственные особенности и характеристики, открывает новые, альтернативные устоявшимся модели мышления [2, с. 3]. Изначально отношение Риверса к войне звучит умеренно: «Я не могу сказать, что “Никакая война никогда не бывает оправдана”, потому что я недостаточно думал об этом. Возможно, некоторые войны таковыми и являются» [5, с. 14]. Постепенно его внутренние сомнения развиваются всё сильнее и достигают своего пика, когда он находит Бёрнса в ужасном состоянии, неподвижном и абсолютно беззащитном: «Ничто не оправдывает этого. Ничто, ничто, ничто» [5, с. 180].

Отчужденность же между обычными людьми и солдатами, побывавшими на фронте, в романе усиливается оппозицией «речь-молчание». Последнее является не только травматической невозможностью говорить, мутизмом, но и воплощает в себе принципиальную невыразимость экзистенциального опыта, что, в свою очередь, коррелирует с одной из основных культурных и философских проблем начала XX века – кризисом языка и прежде всего его эпистемологической функции.

Язык в работах К. Крауса и Ф. Маутнера предстает «сущностью, искажающей и затемняющей реальность» [4, с. 22] Иными словами, согласно

формулировке Людвиг Витгенштейна, «о чём невозможно говорить, о том следует молчать» [1, с. 73], а значит, уникальный этический и религиозный внутренний опыт не может быть достоверно воплощен в слове.

Принципиальная невозможность передачи военного опыта приводит к тому, что солдаты, вернувшиеся с фронта, оказываются «другими», а порой и «чужими» в собственной стране. Однако понимание или приближение к этому состоянию возможно, только если «мы видим в “другом” равноправного партнёра, одновременно признавая его право на различие», абстрагируясь от собственных установок и предубеждений [2, с. 3].

Таким образом, Пэт Баркер, актуализируя в романе «Возрождение» дихотомии «свой – чужой» и «свой – другой», указывает на принципиальную невозможность передачи экзистенциального опыта солдат. С другой стороны, она настаивает на необходимости попыток вербализации этого опыта не только для сохранения исторической памяти, но и как способ личного исцеления от его травматичности, приближения к обретению утраченной целостности, а самое главное – делает возможным преодоление этой травмы на национальном и общечеловеческом уровнях.

#### **Список литературы**

1. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
2. Дорогавцева И. С. Проблема Другого в западной культуре: автореф. дис. ... канд. культурологии: специальность 24.00.01 – теория и история культуры / И. С. Дорогавцева; Забайкал. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2006. – 22 с.
3. Жеребина Е. А. Проблема языкового скепсиса в лингвофилософии раннего модернизма / Е. А. Жеребина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – №. 169. – С. 70-77.
4. Котыня М. С. «Критика языка» К. Крауса как одна из предпосылок модернистского проекта тотальной реформы языка / М. С. Котыня // Философия и социальные науки. – 2007. – № 3. – С. 18-22.
5. Barker P. Regeneration. / P. Barker – New York: Dutton, 1992. – 251 p.

УДК 81'255.4:811.112.2:811.161.1

### **СТИХОТВОРЕНИЕ Г. ГЕЙНЕ «ICH LAG UND SCHLIEF, UND SCHLIEF RECHT MILD» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ XIX ВЕКА**

*Кузьмина А.В.*

ГОУ ВПО Донецкий национальный университет, г. Донецк, РФ  
*a.shersh@bk.ru*

Для раннего творчества Генриха Гейне характерно влияние романтической школы, обращение к готической поэтике, теме ужасов и кошмаров. Одним из самых ярких примеров произведений подобного рода является стихотворение «Ich lag und schlief, und schlief recht mild» («Я лежал и спал, спал очень сладко», 1821) из цикла «Сновидения».

Стихотворение стилизовано немецким поэтом под народную балладу. На это указывает обилие параллелизмов и повторов, *песенность стиха* (*Und leise, leise sich bewegt / Die marmorblasse Maid, / Und an mein Herz sich niederlegt / Die marmorblasse Maid*). Сюжет сновидения также типичен для баллады, он является «зеркальным отражением» знаменитой «Леноры»: в отличие от баллады Г.А. Бюргера, здесь не жених-мертвец приходит к ждущей его невесте, а девушка-призрак является во сне лирическому герою и пытается его соблазнить. Образ мертвенно-бледной красавицы, похожей на мраморную статую, не случаен в творчестве Г. Гейне. Сам поэт однажды признался, что «по-настоящему любил только мертвых и статуй» («*Wirklich geliebt habe ich nur Tote und Statuen*») [Цит. по: 4, с. 102]. Оба этих мотива встречаются в его повести «Флорентийские ночи» (1833), где рассказчик упоминает о своём детском увлечении «мраморной красавицей», поверженной статуей Дианы, а в другом эпизоде воспроизводит славянскую легенду о виллисах – умерших до брака невестах, которые ночью встают из могил, и, встретив мужчину, принуждают его танцевать. Среди возможных источников сюжета стихотворения И. Йокль также упоминает рассказ Й. фон Эйхендорфа «Мраморная статуя» (1819), в котором главный герой влюбляется в ожившую статую Венеры и уносится в мир языческой страсти [3, с. 55].

Первый перевод стихотворения на русский язык в 1841 г. осуществил **Александр Яковлевич Кульчицкий** (1814–1845), русский писатель, переводчик и театральный критик. Ю.Ю. Полякова пишет, что собственные стихи Кульчицкого «подражательны и ничем не выделяются из общего литературного потока», в переводах же он «верно чувствовал настроение оригинала и по мере возможности соблюдал стихотворный размер» [2, с. 62].

В данном стихотворении А. Я. Кульчицкому размер соблюсти не удалось: вместо оригинального двусложного размера (четырёх- и трёхстопный ямб) он использует трёхсложный размер (четырёх- и трёхстопный анапест). Это приводит к удлинению строки, из-за чего темп повествования замедляется, а переводчику приходится прибегать к «словам-подпоркам» («*Но, смотря на меня, позабудь ты свой страх, Я тебе принесла всю любовь*») и плеоназмам («*незримо исчез*»). Несовершенство стихотворной техники выдают грамматические и банальные рифмы (*кровь – любовь, удалилась – явилась, мой дух – полночи дух*), использование вместо перекрёстной рифмовки более простой балладной. Женская рифма во второй и четвёртой строке заметно выбивается из общей канвы на фоне сплошных мужских рифм в остальной части стихотворения.

Заметно, что переводчик уделил внимание звуковой оркестровке произведения. Уже в первых строках Кульчицкий прибегает к аллитерации для описания безмятежного сна героя: «*Я спокойно, спокойно и сладко дремал / Как печаль моя прочь удалилась*». Состояние душевной взволнованности передают внутренние рифмы: «*И дрожит и горит моя*

*жаркая грудь*», «*Да, молчит, не стучит моя белая грудь*». Однако этот эффект разрушается из-за неудачно подобранного выражения: от волнения учащённо стучит сердце, а не грудь.

Для перевода характерно частое использование общепозитических штампов: *печаль моя прочь удалилась, прелестная дева, видение чудное*. Встречаются в переводе и элементы народной поэтики. Так, фольклорной эпитет «*белая грудь*», с одной стороны, привносит в образ девушки оттенок эротики, а с другой стороны, подчёркивает тематику смерти. В отличие от Гейне, который не упоминает, когда именно герою является таинственная посетительница, Кульчицкий сообщает, что все события происходят ровно в полночь, ссылаясь на народные представления, согласно которым это время считалось нечистым: «*в видении чудном полночного сна*», «*бледно-мраморный полночи дух*».

Переводчик несколько поднимает стилистический градус стихотворения: у девушки нет огня *на устах*, а не на губах, её волосы напоминают *перлы*, а не жемчуг, она знает *блаженство* любви, а не любовную страсть («*der Liebe Lust*»), как в подлиннике. Вообще, в русском варианте любовь для героя – это именно блаженство, а не муки и страдания. Возможно, именно поэтому в финале Кульчицкий не упоминает, что от объятий девушки герою стало больно.

Еще раз в XIX веке к переводу гейневского стихотворения обратился **Лев Александрович Мей** (1822–1862), русский поэт, переводчик и драматург. Его перу принадлежит ряд переводов из Шиллера, Гейне, Беранже, Байрона, Мицкевича, Гюго. Е.В. Витковский высоко ценил Мей-переводчика за виртуозность стиха, тонкое чувство слова и художественную интуицию. Он считал, что «исторически его имя должно быть поставлено в ряды лучших российских поэтов-переводчиков» [1, с. 384].

Музыкальность стихотворений Мей привлекала внимание многих композиторов: на его стихи создавали романсы и оперы Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов. Песенностью отличается и перевод гейневского стихотворения, выполненный в 1858 году. Русский поэт насыщает текст аллитерациями («*Как кровь ключом кипит сама, / Ключом по жилам бьет*»), фонетическими анафорами («*волны в волосах*»), внутренними рифмами («*Бледна, как мрамор, холодна*»).

Мей удалось передать версификационные особенности оригинала: стихотворный размер, перекрёстную рифмовку, сплошные мужские рифмы. Русский поэт сохранил в стихотворении высокий стилистический градус («*Нездешней девы лик*», «*... белый лик / Склонился надо мной*»), при этом для речи девушки он подобрал живую, разговорную интонацию («*Да! Грудь моя, пожалуй, - лёд*», «*забуди невольный страх*»). Интересное решение Мей нашел для строк, в которых незнакомка говорит, что ей знакомо всемогущество любви («*Doch kenn' auch ich der Liebe Lust, / Der Liebe Allgewalt*»). У русского поэта она знает, «*как всех гнетём / Насилие любви*». Здесь переводчику удалось, с одной стороны, подобрать

небанальный и сильный образ, а с другой стороны, остаться верным оригиналу («насилие» – одно из значений немецкого слова «Gewalt»).

Лирический герой предстаёт у Мея романтиком-эскапистом, стремящимся забыться, убежать от жизни в «сонную грезу». Не случайно в подлиннике он спит, «оставив печали и страдание» («*Verscheucht war Gram und Leid*»), а в переводе – «как будто жить отвык». В русле романтической традиции Мей называет героя «поэтом», а его диалог с девушкой переосмысливается как разговор творца со своей музой.

В целом, перевод Мея выглядит более удачным, чем вариант Кульчицкого. Его отличает высокое стихотворное мастерство, выраженная музыкальность, тщательная подобранная, незатёртая лексика. Даже через полтора столетия перевод Мея не потерял своей эстетической ценности.

### Список литературы

1. Витковский Е. В. «Хотел бы в единое слово...»: К 150-летию со дня рождения Мея / Е. В. Витковский // Мастерство перевода: сборник статей. – Москва: Советский писатель, 1973. – С. 346-384.
2. Полякова Ю.Ю. Александр Кульчицкий: личность и судьба / Ю. Ю. Полякова // Universitates = Университеты : Наука и просвещение. – 2007. – № 1. – С. 60–70.
3. Jokl J. Von der Unmöglichkeit romantischer Liebe: Heinrich Heines «Buch der Lieder» / Johann Jokl. – Springer Fachmedien Wiesbaden, 1991. – 282 S.
4. Nutz M. Verstehen durch Kontextuierung. Lyrikinterpretation als historische Diskursanalyse am Beispiel von Heines «Traumbildern» / Maximilian Nutz // Der Deutschunterricht. – № 50. – 1998. – Heft 4. – S. 98-109.

УДК 82-82:821.112.2-161.1

## О НЕМЕЦКОЙ ПОЭЗИИ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ В.М. АВЦЕНА

**Матвиенко О.В.**, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*o.matviienko@donnu.ru*

Наш земляк В.М. Авцен (род. в 1947, г. Донецк) – известный поэт и прозаик, бард, филолог, журналист [1]. После переезда в Германию в 2002 г. он принимает активное участие в культурной жизни г. Вупперталь и русской диаспоры: проводит переводческий конкурс «*An der Kreuzung der Kulturen*»/ «*На перекрестке культур*» и выпускает одноимённый альманах, организует онлайн-семинары переводчиков поэзии, ведёт заседания «Вупперлиткафе», занимается художественным переводом с немецкого. При этом он не теряет связи с малой родиной, все эти годы сотрудничая в качестве члена редколлегии с журналом «Дикое Поле. Донбасский проект», участвуя в жюри донецких переводческих конкурсов.

В приоритете у В.М. Авцена-переводчика немецкий фольклор (в настоящее время подготовлен к изданию его сборник «Немецкие

пословицы. Поэтический перевод на русский язык Владимира Авцена»), а также детская, ироническая и лирическая поэзия. Иная языковая и культурная среда, безусловно, налагает отпечаток на его творчество, в том числе переводное; тем интереснее наблюдать, как сказывается в переводах В.М. Авцена влияние бекграунда: традиции русской словесности (по образованию В.М. Авцен – филолог-русист), советское прошлое, донбасская ментальность.

Авцен обращается к образцам традиционного немецкого мелоса. Так, он перевёл на русский известную детскую песенку «*Der Kuckuck und der Esel*»/ «*Кукушка и осёл*», написанную в 1835 г. Г. фон Фаллерслебеном на мелодию К.Ф. Цептера (1810 г.). В свою очередь, текст Фаллерслебена восходит к песенке из знаменитого фольклорного сборника романтиков «Волшебный рог мальчика». В незатейливой шуточной песенке о споре кукушки с ослом неожиданно появляются новые нотки. В подлиннике ключевое слово в описании напряжённых отношений персонажей – *Streit* (*die hatten einen Streit*, а в одном из вариантов даже *die hatten großen Streit* – у героев был *большой спор, ссора, конфликт*, это слово можно перевести и как *схватка, вражда*). Это немецкое слово семантически и ритмически принципиально: на нём держится рифма в сильной позиции – в чётной строке. Авценовская строка звучит чуть иначе, осёл предлагает кукушке: «*Ведь мы с тобой поём, /давай устроим конкурс, /погожим майским днём*»... Градус противостояния персонажей заметно снижается: благодаря этим объединительным оборотам *мы с тобой, давай устроим* ожесточённая борьба трансформируется в сотрудничество, совместную обоюдодоплезную деятельность.

В немецком оригинале оба спорщика одновременно поднимают крик (*fing gleich an zu schrein*). У Авцена: «*И следом очень мило /запели оба два, /им вторила округа...*». Дисгармония смягчена, конфликтность снята; из русского текста устранены «агрессивные» слова при сохранении событийности, интриги. Какофония одновременного пения, при котором кукушка и осёл стараются перекричать друг друга, лёгким росчерком переводческого пера превращается в слаженный дуэт, которому вторит, подпевает эхом округа. Конечно, можно подыскать этой трактовке немецкой песенки биографическое объяснение: так даёт о себе знать характер переводчика – человека уравновешенного, сердечного, бесконфликтного, души компании. Но, вероятно, здесь проявляется и ментальная черта выходца из Донбасса, человека советской закалки – коллективизм, ориентация на согласование индивидуальных усилий и на общий успех, стратегия выигрыша каждого.

Другой примечательный перевод В.М. Авцена – из фигурной (визуальной) поэзии, популярной в немецкоязычной лирике XX века. Это стихотворение «*Die Trichter*»/«*Воронки*», вошедшее в сборник «Песни висельника» (1905) К. Моргенштерна (1871–1914) – «знаменитого

юмориста, ирониста, парадоксалиста, неудержимого выдумщика, любящего дурачиться, играть словами и даже их частями» [2].

### **Воронки**

*Подруг в лесу накрыла мгла.  
Но лунный свет сквозь их тела  
всю ночь им освещал везде  
дорожки  
стёжки  
и т.  
д.*

### **Воронки**

*Две воронки шествуют сквозь ночь.  
Тих и весел, лунный льётся прочь  
свет через их  
суженные талии  
на лесные  
тропы  
и т.  
д.*

Для сравнения приводим справа анонимный сетевой перевод этого же стихотворения. Видно, что В.М. Авцен убрал ключевое слово «воронки» из первой строки, оставив его лишь в заголовке. И как по волшебству персонажи абсурдистского, сюрреалистического стихотворения превращаются в чуть ли не фольклорные фигуры. Подружки, сквозь тела которых просвечивает месяц, по описанию похожи на русалок или мавок. А оборот из русской народной песни *стёжки-дорожки* («Позарастали стёжки-дорожки, где проходили милого ножки...») указывает на переплетение двух фольклорных традиций, русской и украинской, что характерно для культуры Донбасса.

Наряду с переводом классическим В.М. Авцен применяет и формат вольного перевода (в украинском переводоведении – жанр «переспіву»). Эта свобода обращения с первоисточником чувствуется в его прочтении стихотворения «*Das andere Ufer*» /«Другой берег» Манфреда Кюбера (1880-1933). Но если украинская традиция «переспіву», как правило, предполагает снижение стилового регистра (как, например, в травестийной «Энеиде» И.П. Котляревского), то у Авцена, напротив, стиловой градус близок к возвышенно-поэтическому. Сам кюберовский оригинал относится к традиционной религиозно-медитативной лирике с дидактическими интонациями.

Изменив исходный размер (трёхстопный хорей – на трёхстопный амфибрахий), переводчик меняет и темпоритм: он становится напевнее, мягче, ближе к баркароле, передавая колыхание лодки на волнах. Подлинник констатирует: «*Einmal wird ein Ende /aller Irrfahrt sein*» («Когда-нибудь настанет конец всяким скитаниям»). В немецком слово *Irrfahrt* с отрицательной коннотацией этимологически родственно глаголу *irren* – заблуждаться, ошибаться, сбиваться с пути. А в русском переводе скитания героя – важный и нужный этап земной жизни, обязательный для обретения опыта. Лирический герой Кюбера тихо покорствуется судьбе. Авценовский герой – хозяин своей судьбы, он сам принимает решение вернуться домой: «*Однажды, устав от скитаний, /что время пришло пойму...*» и наполняет парус попутным ветром. Лирический герой Кюбера видит, как встречают его те, кто пришёл в этот мир раньше, чтобы отвести

в отцовский дом. В этом пассаже возвращение домой отчётливо ассоциируется со смертью. У Авцена это передано как возвращение в последний приют:

*Und die vor mir gingen  
schauen nach mir aus,  
um mich heimzubringen  
in mein Vaterhaus.*

*Из нетей повышли и шлют мне  
в дорогу прощальный привет  
те, кто до меня проторили  
к приюту последнему след.*

Чуткая, тонкая звукопись шипящими, свистящими и глухими имитирует тихий шелест голосов и шагов пращуров: *повышли и шлют прощальный, последнему след...* Для русского сознания последний приют связан как с библейским образом, что отражено в тексте панихиды, так и с известными всем в СССР песнями В.С. Высоцкого – так сказать, по эстафете от барда к барду: строка «*Хоть немного, но продлите /Путь к последнему приюту*» из песни «*Кони привередливые...*» и приписываемое Высоцкому «*Спасибо, друг, что посетил /Последний мой приют*»).

В финале герой Кюбера преклоняет колени на серебряном песке и просит блаженную солнечную страну забрать его к себе. Многозначное слово *selig* означает и счастливый (край), и блаженный, и умиротворённый, и почивший, и покойный; его семантика так или иначе связана с блаженством смерти. А финал Авцена по тону оптимистический, почти ликующий: *Прими своего пилигрима /в родные объятия страна!* Его герой не блудный сын, раскаявшийся и вернувшийся к Небесному Отцу, а путешественник, паломник, достигший заветной цели. Библейская образность, столь значимая для М. Кюбера, трансформируется у В.М. Авцена в иное ментальное ключевое. В его русском тексте – отголосок советского культурного наследия, в котором различимы мажорные мотивы советской песни, знакомые с юности всему послевоенному поколению (ср: *А я остаюся с тобою, /Родная моя сторона...*). Символично, что герой перевода не собирается смиренно становиться на колени. И здесь на уровне реминисценции возникает крылатая строка Павла Беспощадного о непокорённом Донбассе: «Донбасс никто не ставил на колени».

Так в переводах современного донецко-немецкого поэта проступают культурные слои, сформировавшие его творческую личность, приметы «донбасского текста».

### Список литературы

1. Авцен В. М. Биография / В. М. Авцен [Электронный ресурс]. – URL: [https://45parallel.net/vladimir\\_avtsen/](https://45parallel.net/vladimir_avtsen/) (дата обращения: 30.09.2022)
2. Авцен В.М. Вначале по-русски должно быть хорошо... Ответы на «Анкету переводчика» / В.М. Авцен (в рукописи).

## СВОЕОБРАЗИЕ АМЕРИКАНСКОЙ ГОТИКИ В РАССКАЗЕ Г.Ф. ЛАВКРАФТА «ЗОВ КТУЛХУ»

*Морщинский В.С.*, канд. филол. наук  
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет», г. Белгород, РФ  
*morshchinskiy@bsu.edu.ru*

В 1926 году Г.Ф. Лавкрафт написал рассказ «Зов Ктулху» (*“The Call of Cthulhu”*), который впервые был опубликован в журнале *“Weird Tales”* в 1928 году. Несмотря на то, что «Зов Ктулху» был отнесён к литературе ужасов (также его часто относят к специфичному для Г.Ф. Лавкрафта и его литературных последователей поджанру «космического ужаса» (*“cosmic horror”*)), в рассказе можно обнаружить большое количество обращений к готической эстетике, причём, как к английской, так и к американской. Специфика воплощения элементов готики в структуре и хронотопе рассказа «Зов Ктулху» является темой анализа данной работы. Актуальность темы исследования обусловлена большой необходимостью осмысления трансформации готической эстетики в европейской и американской литературе начала XX века и в творчестве конкретных писателей этой литературной эпохи.

«Зов Ктулху» – один из центральных для творчества Г.Ф. Лавкрафта произведений и, вероятно, самое важное произведение в контексте разработки автором собственной литературной вселенной и космогонии. Традиционно главной целью рассказов, входящих в его цикл «Мифы Ктулху» (*“Cthulhu Mythos”*) является передача бессмысленности человеческого существования и мнимости его превосходства над природой в самом широком смысле этого слова. Человечество находится в неведении и не представляет масштаб зла, которое окружает наш мир. Рассказ начинается программным для всего цикла заявлением автора: *«Мы живём на блаженном острове невежества среди чёрных морей бесконечности, которые нам едва ли суждено переплыть»* [2, с. 149]. Авторская идея последовательно реализуется в трёх разных сюжетных линиях, происходящих в разное время и в разных локациях, но сходящихся в одну точку в финале.

История начинается с того, что профессор университета Браун в Провиденсе Джордж Грэммелл Энджелл умирает при странных обстоятельствах. После его смерти рассказчик обнаруживает, что профессор работал над документами, касающимися нападений, совершенных мифическим чудовищем по имени Ктулху. Это существо прилетело со звезд за миллионы лет до появления человека и сейчас спит в подводном городе под названием Р'льех, ожидая момента своего пробуждения. Вторая

сюжетная линия знакомит читателя со второй частью рукописи, над которой работал профессор. В этом тексте инспектор Джон Лэграсс расследует кровавые преступления жестокого культа в Новом Орлеане. Последняя сюжетная линия рассказа знакомит читателя с историей выживших моряков с яхты «Алерт», которые обнаружили Р'льех и его жуткого обитателя. Композиционное своеобразие рассказа обусловлено достаточно распространённым для английской готики приёмом «текста в тексте». Авторы ранней готики (Г. Уолпол, К. Рив) часто прибегали к этому приёму, стараясь создать эффект достоверности и подлинности текста. В данном случае Г.Ф. Лавкрафт приводит целые выдержки из работ профессора Энджелла, полицейской документации инспектора Лэграсса и судебных журналов. Ю.М. Лотман определяет этот приём как введение в оригинальный авторский текст чужого текста (даже если эти тексты формально написаны самим автором) [4, с. 104-122].

Одной из неотъемлемых особенностей готической литературы является его специфический хронотоп. Местом действия английских готических произведений почти всегда являются различного рода мрачные замки, заброшенные усадьбы или древние руины. Эта обособленность пространства выражается и в ином восприятии времени. Замок – своеобразная «капсула времени», ведь попасть в него означает «провалиться» в прошлое [3, с. 23]. История в рассказе «Зов Ктулху», разворачивается в Новой Англии, Новом Орлеане и в открытом океане, где расположен город Р'льех. Как мы уже говорили ранее, рассказ разделен на три части; каждая часть расположена в определенном месте. История начинается в Новой Англии, а именно в Провиденсе, штат Род-Айленд. Действие второй части происходит в Новом Орлеане. Этот город считался таинственным и мрачным местом, потому что долгое время был центром негритянского вудуизма, внушавшего ужас белым жителям США. В последней части нет определенного места действия – в судебных записях указаны Нью-Джерси, Сан-Франциско, Данидин, Сидней и Осло. Однако, именно здесь Г.Ф. Лавкрафт даёт описание древнего подводного города, исполненного в зловещих тонах и абсолютно неестественных очертаниях: *«Скульптор уверял, что он весь состоит из уродливых измерений и перекошенных сфер <...> Никаких лестниц там, конечно, не было, да и быть не могло <...> Углы расплывались на глазах и теряли свои очертания»* [2, с. 176-177].

Г.Ф. Лавкрафт производит подробные описания, когда изображает различные места, где происходит действие рассказа: *«В конце проезжей дороги они вышли и дальше пробирались пешком по мрачной, тёмной даже в солнечный день кипарисовой роце <...> Эти места испокон веков считались заклятыми. Белые обходили их за много миль»* [2, с. 161]. Он насыщает историю таинственной и мрачной атмосферой во многом благодаря описаниям мест действия: леса Нового Орлеана или огромный

забытый город Ктулху. В рассказе культисты Ктулху приравнены к вудуистам и это не простое совпадение. Мрачные и гротескные ритуалы этого культа усиливаются окружением Нового Орлеана. Изображение цветного населения США как носителей угрозы было свойственно американским авторам того времени (см. рассказ «Голуби преисподней» (1934) Р. Говарда) [1, с. 15].

Композиционно рассказ Г.Ф. Лавкрафта заимствует основные элементы английской готической эстетики, но в хронотопе произведения наличествуют черты, типичные уже для американской готической литературы. Автор вводит в повествование американскую обстановку, называя реальные города и географические объекты и предельно расширяет место действия рассказа. Писатель не переносит происходящее внутрь замкнутых пространств замков и особняков, вместо этого будто осматривает их взглядом туриста: *«Особняк показался мне безвкусным подражанием бретонской архитектуре XVII века. Его свежееоштукатуренный фасад выделялся на фоне изящных зданий в колониальном стиле»* [2, с. 167].

Г.Ф. Лавкрафт не только строит декорации своего произведения, но и наполняет их жизнью, свойственной американской действительности его эпохи. Расовые и религиозные предрассудки, наравне с реальной географией и вымышленными местами создают ощущение ужаса и тайны и характерны для произведений, исполненных в рамках готической эстетики со специфичным американским колоритом.

Как мы можем судить, в тексте успешно реализуются элементы английской и американской готики. Находясь в особом художественном единстве, они работают на создание своеобразной атмосферы «лавкрафтовского ужаса» в пределах данного рассказа.

### Список литературы

1. Corbacho Carrobles, Carlos. "H.P. Lovecraft's The Call of Cthulhu: An Intermedial Analysis of its Graphic Adaptation." JACLR: Journal of Artistic Creation and Literary Research 1.1 (2013): 1-15. Print.
2. Лавкрафт Г. Зов Ктулху: [сб.: пер. с англ.] / Говард Лавкрафт. – Москва: АСТ: ЛЮКС, 2005. – 730, [6] с. – ISBN 5-17-028958-8
3. Ладыгин М. Б. Английский «готический» роман и проблемы предромантизма: дисс. ... канд. филол. наук / М. Б. Ладыгин. – Москва, 1978. – 204 с.
4. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва: Гнозис, 1992. – С. 104–122. – ISBN 5-01-003843-9

## АНАЛИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ РОМАНА «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА»

*Норец М.В.*<sup>1</sup>, д-р филол. наук, доц., *Элькан О.Б.*<sup>2</sup>, д-р культурологии, доц.

<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,  
г. Симферополь, РФ

<sup>2</sup>ТБОУ ВО РК «Крымский университет культуры, искусств и туризма», г. Симферополь, РФ  
*mnorets@yandex.ru, elkan.79@mail.ru*

Парадигма в философии и социологии представляет собой исходную концептуальную схему, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в обществе.

Социокультурная система – термин, используемый в культурологии в качестве альтернативы терминам “социальная система” и “культурная система”. Использование этого понятия помогает обеспечить многофакторный подход к изучению социокультурной реальности и избежать социологического, технологического и культурного детерминизма. Применение данного термина предполагает невозможность строгого и методологически адекватного разграничения социальных и культурных аспектов единой социокультурной реальности. В “интегральной социологии” П. Сорокина различаются социокультурные системы разных уровней, в т.ч. социокультурные суперсистемы, закономерности смены которых управляют историческим развитием обществ на больших отрезках времени. Суперсистемы организуются вокруг мировоззрений (фундаментальных идей относительно природы реальности и методов ее постижения). Сорокин выделил три суперсистемы: чувственную, идеациональную и идеалистическую. Каждое общество в своем историческом развитии подчиняется закону последовательного циклического чередования этих трех суперсистем; социальные и культурные системы низших уровней в той или иной степени соответствуют доминирующей в данном обществе в данный момент суперсистеме. Переход от одного типа мировоззрения к другому (от одной суперсистемы к другой) вызывает трансформацию социальных структур и культурных образцов.

Для описания исторического периода длиной в сто лет автор берет за основу политические и культурные события, в действительности, происходящие в его родной Колумбии. Политика здесь является смысловой нитью. Война, революция, вмешательство в жизнь жителей Макондо и страны банановой кампании – благодаря этим событиям мужская половина семьи Буэндиа перемещалась не только в границах Колумбии, но и по всему миру. Благодаря этому город постепенно окультуривался, свежел и пополнялся новыми жителями.

С появлением железной дороги банановая кампания постепенно захватила власть над жителями, принеся Макондо расцвет, но после и упадок, великое горе – расстрел трех тысяч жителей, хотя на следующий день этот факт по приказу властей был как бы стерт из памяти оставшихся в живых.

На культурном уровне «Сто лет одиночества» можно сравнить с библейским мифом. Здесь также присутствует сотворение и, как апокалипсис, ураган, окончивший историю города и рода Буэндиа. На протяжении всей книги на страницах присутствует цыган Мелькиадес. Рассказ о роде Буэндиа начинается с загадочной фигуры скитальца-цыгана, ученого-волшебника Мелькиадеса, возникающей уже на первой странице романа. В нем усматривают множество литературных прототипов: таинственного библейского мессию Мельхисдека (даже сходство имен), Фауста, Мефистофеля, Мерлина, Прометея, Агасфера. Но у цыгана в романе не только своя биография, но и свое назначение. Мелькиадес волшебник, но он же и "человек из плоти, которая притягивает его к земле и делает подвластным неприятностям и тяготам повседневной жизни". Его можно назвать пророком, передающим чьи-то послания на страницах своих рукописей; но ведь можно сравнить и с самим создателем этого маленького мирка – Макондо. Он зародил в Хосе Аркадио, родоначальнике, страсть к науке и поискам вечного (души, к примеру). Из поколения в поколения комната Мелькиадеса не оставалась пустой – находился член семьи. Которому не важны были мирские заботы, а только лишь тетради, книги и опыты в «лаборатории» цыгана.

Не только с библейским сюжетом сравнимо произведение, также и с античным мифом с его трагедией рока и инцеста. Особенностью первобытнообщинного строя греков было восприятие мира как жизнь одной огромной родовой общины, в мифе обобщалось все многообразие человеческих отношений и природных явлений.

### **Список литературы**

1. Левит С. Я. Культурология. XX век. Энциклопедия / С. Я. Левит. – Спб.: Университетская книга: ООО Алетейя, 1998. – 447 с.
2. Маркес Г. Г. Полковнику никто не пишет: Повесть; Сто лет одиночества: Роман: Пер. с исп./ Послесл. В. Столбов / Г. Г. Маркес.– Москва: Худож. лит., 1989. – С. 411-430.
3. Одиночество как философская проблема [Электронный ресурс]. – URL: [http://philosophystorm.org/sergey\\_nechaev/234](http://philosophystorm.org/sergey_nechaev/234) (проверено 08. 09. 2022)
4. Элькан О. Б. Парадигма музыкально-литературного синтеза в немецкой художественной культуре XX века / О. Б. Элькан: дисс. ...д-ра искусствоведения, Краснодар: ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия имени Д. С. Лихачева», ГБОУ ВО РК «Крымский университет, культуры, искусств и туризма», 23.12.20 г. – 230 с.

## ГАЙДНОВСКИЙ МИФ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СТЕНДАЛЬ И ЖОРЖ САНД

*Попова А.В.*, канд. филол. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*h.popova@donnu.ru*

**Введение.** Биографическая проза, как жанр зародившаяся еще в античности, переживает бурный расцвет на рубеже XVIII–XIX вв., когда с ростом чувства личности повышается самооценка автора-творца, и жизнь художника становится предметом не только изображения и осмысления, но также художественного моделирования. При этом зачастую еще при жизни автора отдельные факты его биографии канонизируются, тогда как другие, не соответствующие актуальным представлениям об эталонном образе человека искусства, затушевываются или вовсе опускаются. Из совокупности творчества автора, его образа жизни и репутации, утвердившейся среди современников, формируется биографическая легенда (или, в другой терминологии, миф), с устойчивым набором мотивов-биографем, которая затем многократно интерпретируется в последующие эпохи как в научных, так и в художественных текстах. Вариативность литературных интерпретаций объясняется тем, что авторы разрабатывают миф о творце не в его целокупности, но фрагментарно, актуализируя те его составляющие, которые соотносятся с их собственным мироощущением и близки духу времени.

**Основная часть.** Показателен в этом смысле пример биографии австрийского композитора Йозефа Гайдна (1732–1809), жизнь и творчество которого пришлось на переломный период в истории не только музыки, но и всего европейского искусства. В триаде венских классиков фигура Гайдна кажется наименее трагичной. Обласканный венской знатью, при жизни удостоившийся величайших почестей «любимец нации» и «отец симфонии» мало похож на бурного гения или одинокого героя-энтузиаста – образы, утвердившиеся в литературе на рубеже XVIII–XIX вв. под влиянием штурмерских представлений о творческой личности и ставшие впоследствии основой для формирования модели культурного героя новой эпохи. Тем не менее наряду с Моцартом и Бетховеном он оказывается востребованным в качестве литературного персонажа как в эпоху романтизма, так и в последующие периоды. Образ Гайдна формируется на основе биографического мифа о нем, сложившегося еще при жизни композитора и опиравшегося на бытовавшие в общественном сознании легенды, анекдоты и скудные сведения о его весьма скромном жизненном укладе. Основу биографического инварианта составляют сочинения современников – Г.А. Гризингера, А.К. Диса, Н.Э. Фрамери и

Ж. Ле Бретона, в которых представлен стандартный набор основных элементов, впоследствии многократно интерпретированный в научной и художественной литературе: трудолюбие и упорство в достижении цели, оптимизм, остроумие, добродушие, скромность, щедрость, практичность, дисциплинированность. Перечисленные биографические доминанты согласуются с тем, как хотел запечатлеть себя в общественном сознании и сам Гайдн, в коротком автобиографическом очерке, написанном им в 1776 году для справочника «Ученая Австрия», акцентировавший именно трудолюбие, добросердечие, набожность и скромность, но также и уверенность в своих творческих возможностях [3, S. 75-77].

Художественные интерпретации биографии композитора появляются уже вскоре после его смерти и опираются на сведения, изложенные в книгах его первых биографов, однако наиболее значимыми среди них представляются образы Гайдна, созданные Стендалем в книге «Жизнеописания Гайдна, Моцарта и Метастазии» (1814) и Жорж Санд в романе «Консуэло» (1842–1843). Оба автора корректируют инвариант биографического мифа в соответствии со своими индивидуальными творческими установками и с учетом существующих культурных и художественных стереотипов. Так, различную трактовку получает у них идея свободы творчества, сопряженная с идеей свободы самого художника.

Для Стендаля, чье сочинение, опубликованное им под псевдонимом Бомбе (Bombet) занимает пограничное положение между биографией и фикциональной литературой, история жизни Гайдна – повод высказать свое представление о музыке как самом неформальном виде искусства. Заимствовав общую структуру повествования и большую часть биографического материала из книги итальянского поэта, либреттиста и музыкального критика Дж. Карпани «Гайдн, или Письма о жизни и творчестве знаменитого маэстро Йозефа Гайдна» (1812), он по-своему интерпретирует отдельные эпизоды жизнеописания композитора. К сухим фактам, почерпнутым у своего предшественника, Стендаль прибавляет рассуждение о славе и бескорыстном служении музыке, предположив, например, что когда юный и тогда еще никому не известный Гайдн в крайней нужде постигал азы мастерства, он в своих самоотверженных трудах руководствовался именно вторым. В мелодизме, свойственном «отцу гармонии», он видит проявление таланта, свободного от сковывающих правил контрапункта, а высказанное итальянцем предположение о честолюбивых мотивах Гайдна при выборе между традиционным жанровым решением и современной итальянской манерой заменяет утверждением об оригинальности как главном условии творчества («этот страстный талант был способен на вдохновение лишь в том случае, если он создавал нечто оригинальное» [2, с. 111-112]). Повествуя об австрийском композиторе, прошедшем путь от нищеты и безвестности до всевропейской славы, Стендаль в своем дебютном

сочинении вольно или невольно соотносит себя со своим героем, примеряя на себя его судьбу и одновременно приписывая ему свои мотивы и установки.

В романе Жорж Санд Гайдн показан еще совсем юным, никому не известным музыкантом, который, по воле случая, становится спутником главной героини. Среди множества исторических персонажей самого разного масштаба он занимает наиболее значительное место в сюжете. Сопровождая Консуэло в путешествии из замка Исполинов в Чехии в Вену, будущий прославленный композитор не только опекает свою спутницу, но и ведет с ней беседы о музыке, делится честолюбивыми замыслами и рассказывает историю своей жизни, которая в его изложении представляет собой краткий пересказ сведений, зафиксированных биографической традицией. Это придает повествованию подлинность, равно как и авторские отсылки к биографическим сочинениям, а также полемика с ними. Жорж Санд основной акцент делает на чистоте души и преданности своему призванию, которые и становятся залогом внутренней свободы артиста. Вместе с тем романский Гайдн, в самоотверженном служении музыке, в отрешенности от всего внешнего, преходящего вполне соответствующий эталонному представлению о гении, в своем идиллическом совершенстве оказывается излишне гармоничным для нового времени, которое, признавая его заслуги, от него дистанцируется. Отдавая должное этому выдающемуся таланту, Жорж Санд тем не менее называет его одним «из самых плодovitых и знаменитых композиторов прошлого века» [3, с. 690].

**Заключение.** При всем различии авторских стратегий, и Стендаль, и Жорж Санд остаются в пределах уже существующего биографического инварианта, акцентировав такие черты композитора как трудолюбие и упорство, дисциплинированность, природный оптимизм и преданность своему делу. Основой художественного образа в обоих случаях становится ключевая биографическая сема «папаша Гайдн», концептуально определяющая творческую манеру композитора, его характер, образ жизни и способ взаимодействия с социумом, а также место в музыкальном ландшафте эпохи.

### Список литературы

1. Санд Жорж. Консуэло // Санд Жорж. Собр. соч.: В 9 т. / Жорж Санд / сост. и общ. ред. И. Лилеевой, Б. Реизова, А. Шадрина. – Л.: Худож. лит., 1977. Т. 5. – 880 с.
2. Стендаль Ф. Жизнь Гайдна, Моцарта и Метастазии // Стендаль Ф. Собр. соч.: В 12 т. / Стендаль / под общ. ред. А. Б. Г. Реизова. – Москва: Правда, 1959. Т. 8. – С. 3-159.
3. Haydn J. Gesammelte Briefe und Aufzeichnungen. *Unter benützung der Quellensammlung von H. C. Robbins.* – London. Kassel [etc.]: Bärenreiter, 1965. – 600 S.

## НАЦИЗМ ГЛАЗАМИ «ПРОСТАКА» В РОМАНЕ Г. КЮППЕРА «СИМПЛИЦИССИМУС, 1945»

*Попова-Бондаренко И.А.*, канд. филол. наук, доц.  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*bondkn@yandex.ru*

В антифашистском романе «Симплициссимус, 1945» (1963, рус. пер. 1972) [1] Г. Кюппер применяет такой художественный приём, как «двойная оптика». Его суть заключается в том, что каждое событие произведения трактуется двояко – в романе представлена точка зрения немецкого ребёнка, чьё детство пришлось на годы нацизма, но истинный смысл происходящего должен постичь и оценить читатель. Ключевое слово в названии романа (Симплициссимус) отсылает к образу гриммельсгаузеновского простака, который транслирует то, что видит во время 30-летней войны в Германии (XVII в.), простодушно описывая леденящие кровь картины издевательств и смертоубийства.

Г. Кюппер развивает повествование в таком же ключе, что даёт повод С. Львову использовать классическую характеристику подобного героя – «простак» [2]. Главный герой (сначала – совсем дитя, затем – подросток) необычайно горд тем, что родился в один день с обожаемым фюрером, тем, что похож на плакатного «белокурого мальчугана» [1, с. 15], которого фюрер держит на руках – «на меня как бы падал отблеск его славы» [1, с. 15]. Юный герой именуется нацистом и преклоняется перед теми, кто, с его точки зрения, отвечает нацистским «доблестям». Кумиром его становится жестокий и беспринципный дядя подружки Брунгильды, унижающий «неарийцев», т. е. евреев. Дядя – «настоящий нацист», в то время как люди, испытывающие к евреям сострадание, – «жалкие сопляки». Даже родной отец мальчика не соответствует критериям нацистской героики и потому вызывает у него чувство сродни безгливой жалости. Истинный же отец тысяч немецких мальчишек, входящих в гитлерюгенд, их духовный наставник – фюрер.

Восприятие нацистского социума глазами ребёнка подаётся Кюппером нарочито спокойно, как нечто само собой разумеющееся, без тени удивления и сожаления со стороны мальчика. Но ребёнок-повествователь, представленный в романе, относится к категории так называемых «ненадёжных рассказчиков», чьи слова, замечания и характеристики не стоит принимать за чистую монету. Наивная, равнодушная, порой сопровождающаяся глуповатым детским смешком регистрация ужасных немецких реалий 1930-40-х гг. – принуждение евреев нашивать на рукав «звезду Давида» как клеймо чужака, издевательство над верующими стариками-евреями у синагоги, события Хрустальной ночи,

исчезновение трёх мальчиков-евреев из класса и города, вывоз избитых евреев на грузовике в неизвестном направлении, казнь русских военнопленных и мн. др., – обращена к восприятию зрелого читателя, к его гражданской и личной совести.

Глазами мальчишки компетентный читатель видит процесс становления немецкого нацизма и укрепления его идеологической базы на всех возрастных уровнях – насаждение в немецком обществе расизма и ксенофобии, агрессивности и вседозволенности по отношению к искусственно созданному образу «чужого» (ограбление, избиение, унижение и убийство евреев, ненависть к русским и «чёрным»), оболванивание молодёжи, которую в специальных организациях (Союз немецких девушек, школа имени Адольфа Гитлера, гитлерюгенд) с ранних лет готовят к будущей военной жертве во имя отчизны и фюрера, вытравливание из детской души сочувствия, доброты, эмпатии. О таком постепенном промывании мозгов рядовых немцев, а затем и появлении циркуляров, оправдывающих уничтожение «неарийцев», развёрнуто пишут G. Gleising и K. Kunold [3, S. 11-21].

Вожделенной мечтой подростка-простака становится «настоящая война» со всеми «неарийцами» (евреями, русскими, поляками), но нападение на Польшу в сентябре 1939-го разочаровывает его: вместо ожидаемой войны – «жалкие шторы для затемнения», «жалкие продовольственные карточки», «несколько жалких воздушных тревог» [1, с. 43].

Нацизм, как показывает Кюппер, порождает в обществе Германии болезнь нравственной слепоты. И если юный герой в силу возраста *не понимает* происходящего, то взрослые немцы *не хотят* видеть правду.

Разгром Третьего рейха и окончание войны совпадает с этапом взросления повествователя. Теперь в поле его «оптики» вовлекаются мирные детали немецкой жизни, ему становятся вняты гуманистические интонации («человеческое достоинство», «тихое величие» [1, с. 268]), постепенно стираются проявления агрессии («в моей душе медленно исчезает старый призрак, зовущийся “голосом крови”» [1, с. 269]), что отдалённо напоминает медленное выздоровление – путь к прозрению.

### Список литературы

1. Кюппер Г. Симплициссимус, 1945 / Гейнц Кюппер / (пер. с нем. Л. Чёрной). – Москва: Молодая гвардия, 1972. – 271 с.
2. Львов С. Простак из простаков, или кое-что о романе Гейнца Кюппера Симплициссимус, 1945 / Сергей Львов // Г. Кюппер. Симплициссимус, 1945 (пер. с нем. Л. Чёрной). – Москва: Молодая гвардия, 1972. – С. 5-13.
3. Gleising G., Kunold K. u.a. Die Verfolgung der Juden in Bochum und Wattenscheid. Die Jahre 1933-1945 in Berichten, Bildern und Dokumenten / Günter Gleising, Klaus Kunold u.a. – Bochum`WURF-Verlag, 1993. – 72 S.

## ЖАНРОВОЕ НОВАТОРСТВО РОМАНА КОМПТОНА МАККЕНЗИ «ЗЛОВЕЩАЯ УЛИЦА»

*Сапегина Л.В.*, канд. филол. наук  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*lilsapeg18@mail.ru*

В центре «Зловещей улицы» – психологическое, нравственное и социальное становление Майкла Фэйна, молодого человека из высшего слоя среднего класса – «upper middle class». Маккензи писал, что настало время попытаться детально изобразить юность того, кому препятствия создают публичная школа и университетское образование, а не бедность. Некоторым критикам и исследователям это давало основания считать, что конфликт в данном романе отличается меньшей остротой и драматизмом. Однако наличие богатства и социальная защищённость не решают всех проблем взросления и личностного становления человека.

Роман состоит из четырех книг, каждая из которых соответствует одному из этапов становления человека: детство, отрочество, юность и молодость. Первая книга, «Темница» (*The Prison House*), посвящена несчастливому детству Майкла. Хотя мальчик живёт в большом доме, в окружении нескольких слуг, он чувствует себя одиноким и несчастным. Причина его страданий – отсутствие горячо любимой матери, которая лишь изредка навещает детей. Фигура отца в жизни Майкла отсутствует вовсе: по словам миссис Фэйн, он умер. Однако уже в первой главе становится понятно, что за историей его родителей скрывается тайна.

В этой части романа обыгрываются мотивы страшной сказки, где на няню героя проецируется образ злой ведьмы. В роли спасительницы Майкла – «сказочной принцессы» – выступает гувернантка мисс Картью, ставшая не только учителем, но и другом Майкла. Помимо сказочных мотивов в ткань повествования вплетаются литературные образы и символы. Научившись рано читать, Майкл обнаружил, что книги могут быть спасением от одиночества. Уже в третьей главе («Страхи и фантазии») мальчик знакомится с романом «Дон Кихот» и избирает его главного героя своим нравственным идеалом. Образ Рыцаря Печального Образа проходит через всю книгу, став alter ego Майкла. Также здесь возникает образ зловещей улицы, которую Майкл видит в одном из своих кошмаров. Повторяясь несколько раз в сюжете романа, этот образ выполняет функцию лейтмотива и обретает символическое значение.

Вторая книга, «Классическое образование» (*Classic Education*), посвящена годам отрочества Майкла и создана в традициях «школьной повести». Это период активного освоения мира и обретения определенной гармонии с ним. На смену женскому доминированию в воспитании

приходит погружение в мужской мир и поиск мужского способа жизни. «<...> это история поиска модели поведения», – пишет Д. Дули, – «<...> у него нет отца, который бы руководил им или дал ему образец поведения, чтобы ему подражать либо же выступить против него» [3, с. 46]). В конце второй книги становится известно, что Майкл и его сестра Стелла – незаконнорождённые дети лорда Сэксби. Хотя этот факт не окажет особого влияния на социальный статус героя, Майкл растёт, испытывая недостаток отцовской заботы, и многие его подростковые метания связаны с поисками замены отцу.

В третьей книге – *Dreaming Spires* («Дремлющие шпили») – действие переносится в Оксфорд, где проходят студенческие годы Майкла. Здесь очевидна традиция жанра «университетского романа». Начавшийся ещё в школе процесс социальной и национальной самоидентификации героя получает тут логическое продолжение. Майкл гордится тем, что он английский джентльмен и равный среди равных – будущей британской элиты. Оксфордский университет хотя и выполняет образовательную функцию, выступает прежде всего хранителем национального духа, традиций и кузницей будущих правителей страны.

Академическая активность – переход из семестра в семестр, экзамены, спортивные соревнования – не играет главной роли в сюжете. На первый план выходят события за рамками учебной деятельности: общение Майкла с друзьями, их участие в создании журнала «Оксфордское зеркало», в постановке шекспировских пьес, в совместных банкетах и дебошах. Важное место в третьей книге принадлежит дискуссиям, которые Майкл и его товарищи ведут по вопросам смысла образования, литературы и искусства, политики и будущей карьеры, брака и семьи. А.А. Люксембург отмечает это как характерную примету англо-американского университетского романа воспитания: «В университетском же варианте этого жанра широко используются также дискуссии, диспуты, в ходе которых герой и его соученики обмениваются суждениями о любви, политике, философии, но, прежде всего, разумеется, о том учебном заведении, где судьба свела их воедино» [2, с. 49].

В четвертой книге («Романтическое воспитание» (*Romantic Education*)) герой отправляется на поиски своей потерянной возлюбленной в «преисподнюю» бедных кварталов Лондона (мотивы схождения в ад, «хождения в трущобы»). Здесь выдвигается на первый план мир низших социальных слоёв, а также театра и богемы. «Опыт героя в этой части отмечен наибольшим эмоционально и социально окрашенным драматизмом», – отмечает И.А. Влодавская [1, с. 138]. В изображении Леппард-стрит и других «зловещих» мест звучат характерные для натурализма «ноты безысходности, сумрачной обречённости» [1, с. 138]. В то же время в повествование вплетаются мотивы, вызывающие в памяти романы Диккенса, связанные прежде всего с чередой колоритных, порой гротескных обитателей социального дна. Это жадные и скандальные

домовладельцы, лицемерные служители закона, сутенёры, проститутки, среди которых – обаятельные и добросердечные девушки, не нашедшие другого способа заработка, матери, вынужденные идти на улицу, чтобы прокормить ребёнка. Проводником Майкла в этот «дантов тёмный лес душ» выступает его давнишний знакомый по монастырю, бывший брат Алоизий, он же Генри Митс, взявший теперь фамилию Барнс. За приключениями этой пары Фэйн-Барнс угадываются мотивы «Дон Кихота», однако Барнс оказывается преступником и убийцей и разрушает ту модель взаимоотношений, которую выстраивает Майкл.

Изучив бытование разных сословий английского общества, Майкл открыл для себя вопиющее неблагополучие жизни. Он отказывается принимать самодовольство своего привилегированного класса, стремление замкнуться в собственных границах, нежелание замечать обилие «зловещих» улиц. Поиск новой этической модели поведения приводит героя к отрицанию кодекса джентльмена и замене его кодексом Дон Кихота, чей образ становится alter ego Майкла, акцентируя романтический характер его бунта против бездушной и пошлой действительности. Идея преодоления сословных границ толкает его на совершение безрассудных, с точки зрения буржуазной морали, поступков: он хочет жениться на Лили Хэйден, девушке не его круга. И лишь предательство Лили, нарушение ею моральных принципов, делает этот брак невозможным.

В финале «Зловещей улицы» звучит тема утраты иллюзий, достаточно характерная для романа воспитания. Разочаровавшись во всём, Майкл приезжает в Рим, чтобы на фоне его древних руин осознать всю незначительность собственных драм. Герой решает принять католичество и стать священником.

Таким образом, в «Зловещей улице» Маккензи расширяет параметры жанра *Bildungsroman* за счёт вовлечения других жанров: сказки, школьной повести, университетского романа и «романа трущобы». Выбрав в качестве главного героя молодого человека из благополучной среды, Маккензи показал, что конфликт можно построить на углублении психологического анализа. В «Зловещей улице» сюжет литературоцентричен: главный герой соотносит свою модель поведения с литературными образцами (Амадис Гальский, Дон Кихот, кавалер де Грие).

### Список литературы

1. Влодавская И. А. Английский роман воспитания начала XX века. 10.01.05 – Литература стран Западной Европы, Америки и Австралии. Диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук. – Донецк, 1983. – 377 с.
2. Люксембург А. М. Англо-американская университетская проза. История, эволюция, проблематика, типология / А. М. Люксембург. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1988. – 288 с.
3. Dooley D. J. Compton Mackenzie / D. J. Dooley.– New York: Twayne Publishers, Inc., 1974. – 171 p.

## О ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОМ КОНСОНАНСЕ: ТЕКСТ И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

*Струкова Т.Г.*, д-р филол. наук, проф.

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»  
г. Воронеж, РФ  
*kaf214@yandex.ru*

**Введение.** Любой писатель, озвучивая свое понимание мира и времени и являя читателю «творчески животворящую мысль», желает быть понятым как можно большим числом людей. Писатель воссоздает в художественной ткани исчезнувшие следы другого Я. И эти следы, преломляясь в сюжете, композиции, образной системе, реконструируют события, идеи, мысли, поступки, мир объективного духа, который присущ определенной эпохе. Для понимания современного литературного процесса важной становится концепция языка К.-О. Апеля (К.-О. Апель «Контроверза «Объяснение-Понимание в свете трансцендентального прагматизма», 1979), который анализировал языковую игру как субъект-субъектные отношения, что, в трактовке К.-О. Апеля, суть «интерсубъективная коммуникация». Она не может быть сужена до простой «передачи языковой информации», потому что является процессом «достижения согласия».

Реконструкция времени, как его понимает писатель, а именно это можно считать одним из побудительных мотивов создания произведения, всегда несет на себе отпечаток личности художника, начиная с подсознательного, словесно не оформленного намерения, затем структурирования замысла, его художественного оформления и заканчивая воплощенным текстом, который существует в печатном или в электронном виде.

**Основная часть.** Литературный артефакт превращается в совместное бытие писателя и читателя тогда, когда авторское намерение прозрачно и перетекает в нетронутым виде в другую интерпретационную сущность – субъективность интерпретатора. Но это идеальная конструкция. В реальной коммуникации автора и читателя безбрежная интерпретация последнего может обернуться утратой смысла текста. Читатель желает понять самого себя через идентификацию с героем и перемещается в условный хронотоп, что создает некий трансгерменевтический проект [1, с.151]. В этом случае художественная картина мира, присущая только этому тексту, размывается. Или критик использует произведение, его часть в качестве уже материализованного довода, подтверждающего концепцию интерпретатора, при этом имманентный смысл текста может оказаться вторичным, неважным, незамеченным и даже утраченным. Авторская уникальность произведения исчезает, хотя для понимания стоит избегать привнесения смысла извне, не навязывая тексту в интерпретационном запале значения, которое ему не присуще.

Итак, о *герменевтическом консонансе* художественного текста или гармоничной интерпретации можно говорить в том случае, когда читатель или критик не диктует произведению свою точку зрения, а стремится отыскать его смысл, что неизбежно вызывает вопрос о духовном резонансе горизонта автора горизонту читателя. Но если свести сложнейшую проблему понимания литературного текста только к герменевтическим процедурам, то тогда сама возможность художественной интерпретации мира становится вещью малопродуктивной и даже не нужной, а литература как Со-бытие, Со-понимание, Со-переживание истаивает.

Произвольная и бесконечная интерпретация затушевывает то, что «хотел сказать автор», а кроме этого, невозможно увидеть то, что реально «сказалось» в произведении. Интерпретация по правилам субъект-объектной языковой игры классического постмодернизма приводит к разрыву, потере смысла (значения) и утрате себя и Другого в качестве партнеров коммуникации.

Постмодернисты доказывали, что каждая следующая идеологическая парадигма требует новой формы эстетизации. В настоящее время после-постмодернистская (*after-postmodernism*) трактовка в меньшей мере зависит от субъективных прочтений, но в большей мере от текста. Закономерным является пожелание М. Готдинера сформировать «культурный классицизм», который имеет определенные, устойчивые правила и который может поддерживать художественную память и возвращать утраченные постмодернизмом «значения», что невозможно при бесконечной феерии интерпретаций.

После-постмодернистское осмысление мира характеризуется возвратом к классической технике рассказа, которая ранее не приветствовалась. В центр произведения вновь поставлен человек в данных ему обстоятельствах, повествование вновь сосредоточивается на событии, действии, реальной жизни. При этом речь не идет о возврате к чистой фабуле, в произведении она может отсутствовать, или о реализме в классическом его понимании. Современный роман усвоил достижения разных эстетических систем двадцатого века, но многих авторов рубежа прошлого и нынешнего столетий не устраивает ни элитарность модернизма, ни «заигравшийся» постмодерн [2, с. 226]. Романы двух последних десятилетий, созданные в разных национальных традициях, начинают постепенно синтезировать расщепленное Я через субъект-субъектные отношения.

Изменяющийся мир требует аутентичной интерпретации, и с этой позиции мимесис реалистического искусства оказывается чрезвычайно привлекательным. П. Сметхёрст отмечает: «В реалистических романах миметическая функция, по-видимому, привязывает созданный хронотоп к подлинным историческим и географическим реалиям для того, чтобы представить модели или микрокосмы настоящей жизни» [3, р.5]. По словам С. Бенхахиб, современная проза участвует в создании «виртуального социального пространства», тогда как религия, образование, семья, этнос,

государство формируют жизненный мир человека. Роман рубежа XX-XXI веков нацелен на исследование реальности, в которой не только отсутствуют границы, но и сломаны стены, бывшие прежде символом приватности человеческой жизни.

В романах подобного типа, тяготеющих, скажем так, к реалистической поэтике (за неимением лучшего термина), наблюдается интереснейшее явление: время, в котором разворачивается действие в произведении, может быть любым, от античности до современности, оно может быть даже зафиксировано датой. Но чаще всего это своеобразный авторский трюк, потому что имеется в виду неотсроченная современность, которая являет себя в лексике, стилистике, словах-паразитах именно нынешнего дня. Читатель-современник готов внимать перипетиям судьбы героя, живущего в античные, средневековые или викторианские времена, но язык произведения должен быть сегодняшним, языковая стилизация под старину выглядит не просто архаичной, а надуманной хотя бы потому, что современного читателя прежде всего интересует он сам и то, что его окружает.

В принципе, подобная ситуация напоминает и XVIII, и XIX век, когда Г. Филдинг, а затем О. Бальзак, Ч. Диккенс, У. Теккерей создавали романы «из современной жизни», а позднее Д.Г. Лоуренс настаивал, что любая эстетическая система прошлого должна быть адаптирована ко дню сегодняшнему, иначе она становится герметичной. Попытки встроить роман последних двадцати лет в рамки какого-то «изма» или выразить неприятие его как явления массовой культуры, приводят к резкому сужению исследовательской позиции.

В романе последних лет иронически переосмысливаются буквально вчера созданные пиаровскими компаниями рекламные слоганы, которые сегодня агрессивно внедряются в сознание средствами массовой информации. В современном романе звучат общественно значимые темы, которые, на взгляд писателей, подлежат публичному обсуждению: существование человека в жесткой иерархии крупного рекламного агентства (Ф. Бегбедер «99 франков») или жизнь в «стандартном загоне для молодняка» (Д. Коупленд «Поколение X»), или эпатажное отношение поколения Millennium к успеху (М. Паж «Как я стал идиотом»), или огромный разрыв между реальной жизнью британцев и декларациями политиков (С. Таунсенд «Мы с королевой», «Номер 10»).

Парадокс современного романа заключается, на первый взгляд, в том, что он, соединяет в себе вроде бы не соединяемые качества искусственно созданной реальности, которая в акте читательского восприятия по отношению к действительности оказывается третичной, и претензию на диалектичное осознание мира, что как будто выходит за рамки собственно художественного дискурса. Однако суть интуитивного способа познания заключается в том, что он не признает сущностных и жанровых ограничений, любая форма может облекать любое содержание.

И путь, по которому пошел роман XX столетия, втягивая в свою орбиту другие дисциплины (историю, философию, этнологию, социологию и т.д.), оказался продуктивен, потому что это стезя полилога, в котором отсутствует точка. Писатель непрерывно общается с человеком, априори исходя из посыла, что герменевтический консонанс текста и читателя может быть достижим только при условии духовного созвучия писательского посыла в мир и реципиента, воспринимающего этот посыл.

**Заключение.** Важная для нынешней гуманитарной науки проблема понимания текста может быть успешно, на наш взгляд, решена только на стыке разных дисциплин, в частности, литературоведения, философии, истории, этнологии и лингвистики. Этот перечень можно длить, но в рамках литературоведческого дискурса (хотя традиционные границы уже давно узки), лучше задаться вопросом, каким образом роман отражает духовную жизнь века, в какую форму писатели облачают свои размышления о мире и человеке. Европейский роман XX века продемонстрировал поразительную пластичность, стремясь отразить действительность, а также представляя исследователям меняющиеся принципы постижения мира.

#### **Список литературы**

1. Грякалов А. А. Поэтический язык и герменевтика события / А.А. Грякалов // Герменевтика в России / Сб. науч. трудов. Вып. 1. – Воронеж: Изд-во ВГУ – МИОН, 2002. 151-167 с.
2. Глостанова М. В. От постмодерна к постколониальности и к теориям глобализации / М. В. Глостанова // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Ежегодник – 2006. Постмодернизм. Парадоксы бытия / РАН ИНИОН. – М., 2006. С.215-226.
3. Mozes M. V. The Novel and the Globalization of Culture / M. V. Mozes. – N.Y., Oxford: Oxford Univ. Press, 1995. – P.240.
4. Smerthurst P. The Postmodern Chronotope / P. Smerthurst // Reading Space and Time in Contemporary Fiction / ed. by Theo D'haen and Hans Bertens. – Rodopi, Amsterdam-Atlanta, 2000. – P.5.

УДК 821.111

### **ОБРАЗ ЛОНДОНА В РОМАНЕ М. МУРКОКА «ЛОНДОН, ЛЮБОВЬ МОЯ»**

*Теличко Т.Г.*, канд. филол. наук

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*telitan903@gmail.com*

Роман современного британского писателя М. Муркока «Лондон, любовь моя» вышел в 1988 году и прозвучал, по выражению П. Акройда, как «гимн городу» [1, с. 642]. В анализе образа Лондона целесообразно было бы отметить материнскую составляющую, заявленную в оригинальном

названии романа (*Mother London*), и, к сожалению, утерянную при переводе названия на русский язык. Между тем, этот аспект кажется чрезвычайно важным для понимания образа Лондона в романе.

С одной стороны, в названии можно уловить постмодернистскую игру с читательским ожиданием (соотнесенность Лондона с мужским началом привычна не только для русского слуха: на маскулинность Лондона обращает внимание П. Акرويد в «Биографии» города). С другой стороны, Муркок очевидно реализует заложенную в Лондоне двойственность, которую также отмечает Акرويد: «Близ Лондонского моста вертикально торчит Монумент, однако на его цоколе Лондон изображен в виде плачущей женщины» [1, с. 707]. По мысли Акроида, женское начало Лондона актуализируется в период испытания, трагедии: «Низвергнувшись, пройдя через пламя, город меняет пол» [1, с. 707]. Для романа Муркока эта сентенция Акроида более чем справедлива, если учесть, что композиционным стержнем романа «Mother London» становится трагедия «лондонского блица» в годы Второй мировой войны, превратившего Лондон в «город огня и смерти» [1, с. 836]. (Немецкие воздушные атаки на Лондон осуществлялись с разной степенью интенсивности с 1940 по 1945 год).

Блиц (в форме непосредственного переживания, или воспоминания о нем) становится отправной точкой в романной истории Лондона с 1940 по 1985 год, выстроенной фрагментарно, во временном отношении нелинейно и представленной в нерасторжимом единстве с историей центральных героев романа: Мэри Газали, Джозефа Кисса и Дэвида Маммери. Все трое пережили ужас фашистских бомбардировок, все наделены телепатическими способностями и живым воображением, все наблюдаются в психиатрической клинике. Мотив безумия в романе коррелирует с мотивами творческого воображения и детства, что отсылает читателя к романтическому идеализму и Диккенсу. Важный для нашего анализа мотив детства в романе подкрепляется лейтмотивным образом мальчика, часто в контексте боли. Мужские персонажи в романе или не успевают превратиться в мужчин, или не взрослеют, оставаясь детьми. Для поэтики романа Муркока констатация детскости его героев-горожан работает на авторскую концепцию города-матери. Симбиотическая схема «мать – дитя», закономерно вытекающая из названия романа, как никакая иная схема способна передать единство горожанина с городом, их кровную, интимную связь. При этом образ Лондона-Матери в романе Муркока не исчерпывается парадигмой материнства с традиционным для английской концептосферы набором ценностей: «дом», «семья», «очаг». Разрушение английского Дома (фактическое, а не фигуральное), высвободившиеся хтонические силы, реализованные в поэтике романа посредством лейтмотивов огня и воды, позволяют соотнести образ Лондона с архетипическим понятием Великой Матери, вобравшим в себя «множество разнообразных типов богини-матери» [4, с. 211]. Связанная со всепорож-

дающим жизненным началом, мать всего сущего, Великая Мать сводит воедино все противоположности бытия. Она наделена полномочиями не только давать жизнь, но и губить. Э. Нойманн отмечает, что «символическое выражение этого психического феномена можно найти в фигурах Великой Богини, представленной в мифах и в художественных творениях человечества» [3]. Здесь также уместно будет вспомнить концепцию «Белой Богини» Р. Грейвса, основанную на анализе различных мифологий (по признанию Муркока, книга Грейвса «Белая Богиня», наряду с фундаментальным трудом Дж. Фрезера, входит в круг его чтения).

Свою волю Лондон-Мать в романе реализует посредством героев, по сути «делегирует» им свои полномочия. Архетипическое женское начало города словно распределено между всеми женскими персонажами, которые выступают в различных ипостасях мифологемы «Великая Богиня»: Мать / Невеста / Губительница; Дева / Женщина / Старуха; Дева Мария / Мария Цыганка; Муза. Связь между ними обеспечивается различными деталями: рыжий цвет волос, птичья и цветочная атрибутика.

Центральный женский образ – Мэри Газали – вбирает в себя практически все формы проявления архетипического комплекса. Ее можно охарактеризовать словами Акройда, сказанными им в другой связи: «Лондон впечатал в нее свой образ» [1, с. 711]. В 1940 году в возрасте семнадцати лет она вместе с мужем Патриком и дочерью-младенцем (два дня от роду) попала под бомбежку. Патрик сгорел в огне. Она же осталась невредима, восстав из руин пожарища, и вышла из огня с ребенком на руках. По признанию очевидцев, это было похоже на чудо. Дата произошедшего – 30 декабря – придает чуду оттенок рождественского. Как только врачи приняли из ее рук младенца, она погрузилась в глубокий сон, в котором пребывала долгие 14 лет.

«Моя жизнь, моя настоящая жизнь, началась в огне» – повторяет Мэри. Историю героини можно прочесть как прохождение инициации огнем, сопровождающейся смертью и возрождением в новом качестве. Из огня выходит не только женщина-мать, спасшая своего ребенка, но женщина с пробудившейся хтонической энергией Великой Матери, что обуславливает развитие этого образа в романе. Очнувшись от долгого сна, Мэри в саду Вифлеемской больницы знакомится с Джозефом Киссом и Дэвидом Маммери. Встреча с ними выполняет функцию сказочного поцелуя, пробуждающего в Мэри («спящей красавице») Женщину (автор открыто обыгрывает фамилию Джозефа – Кисс). Материнский инстинкт Мэри, при всей любви к дочери, трансформируется в иные формы энергии, связанной с архетипической триадой «Невеста / Мать / Губительница» и реализованной в контексте любовного треугольника: Джозеф Кисс – Мэри Газали – Дэвид Маммери. Многозначность символики огня, связанной с его благотворной и губительной силой, позволяет в полной мере задействовать мифологический ряд, служащий для выражения архетипа

Великой Матери. Мэри не только «огнерожденная», но и огонь порождающая (и как вдохновляющая Муза, и как Мать, и как Возлюбленная).

Этот же образный треугольник (но в другом качестве) обеспечивает возможности для реализации комплекса Девы Марии, с образом которой героиня связана многочисленными аллюзиями. Встретив Джозефа Кисса и Дэвида Маммери, Мэри испытала чувство, «будто три части одной, некогда единой души <...> встретились и воссоединились» [2, с.165]. Дэвид выражает ту же мысль еще более отчетливо: «Я силен, потому что<...> нас трое. Мы – единое целое. Отец, сын и дева» [2, с.202]. С помощью имен главных героев автор сразу же обнажает аллюзию, связанную со Святым Семейством. Вводя библейский подтекст несколько в ироничной форме, автор, тем не менее, на уровне поэтики его утверждает. Наряду с мифологическими отсылками, библейские аллюзии обеспечивают развитие в романе темы изначальности Лондона, его вечной природы: Феникс, восстающий из пепла. Многозначность, противоречивость Лондона передается множественными отсылками одновременно и к Иерусалиму, и к Вавилону, что утверждает идею единства противоположностей.

Таким образом, автор, прибегая к материнской составляющей, реализованной в параметрах архетипа Великой Матери, создает универсальный образ Лондона, вобравшего антиномичность человеческого бытия, представляющего в романе осью, «вокруг которой вращается все остальное» [2, с.263], обладающего неограниченной властью над своими детьми-горожанами. Лондон порождает, любит, искушает, губит и возрождает, защищает, вдохновляет на творчество.

### Список литературы

1. Акройд П. Лондон: Биография / Питер Акройд. – Москва: Издательство Ольги Морозовой, 2005. – 896 с.
2. Муркок М. Лондон, любовь моя / Майкл Муркок. – Москва: Изд-во Эксмо; СПб.: ИД Домино, 2006. – 656 с.
3. Нойманн Э. Великая Мать [Электронный ресурс] / Эрих Нойманн. – URL: <https://coollib.com/b/434980-erih-noymann-velikaaya-mat/read> (дата обращения: 30.09.2022).
4. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / Карл Густав Юнг. – К.: Государственная библиотека для юношества, 1996. – 384 с.

## МОТИВ ТРАВМЫ В РОМАНЕ ХАН ГАН «ВЕГЕТАРИАНКА»

*Чуванова О.И.*, канд. филол. наук  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*lambent87@gmail.com*

Одной из магистральных тем мировой литературы конца XX – начала XXI вв. является травма. Мотив травмированности уходит корнями в исторический опыт XX века, но усугубляется новыми тенденциями в эпоху современности: темы брошенности человека в мир, потери, одиночества и вины осложняются неприятием или переосмыслением культурных традиций. XXI век актуализирует этот разрыв с помощью приёма мультиплицирования образов Я, тем самым подводя к теме утраты целостности и, как следствие, жизненного потенциала. Отсутствие возможностей направить травмирующую энергию в конструктивное русло трансформируется в аутоагрессию, что ярко выражено в романе южнокорейской писательницы Хан Ган «Вегетарианка» (2016).

Герои романа Хан Ган пребывают в поисках самости; действия каждого из них запускают цепную реакцию, обнаруживающую скрытые травмы и выявляющую пограничные состояния другого. Травма напрямую связана и с мотивом одиночества и неприкаянности: герои романа находятся в поисках того, что могло бы укоренить их в мире, буквально и метафорически (карьера, семья, ребёнок, творчество или фантастическая трансформация). Травмированность заложена на глубинном уровне, который связан с эмоциональным переживанием, рефлексией и онирической действительностью (кошмары как проецирование страхов по отношению к собственному Я героя). Психологическое переживание травмы обнаруживает себя в отношении к телесному аспекту: внимание сосредотачивается на попытках замаскировать или распродметить тело. Тело отрицается в постструктуралистском ключе: попытки главной героини преобразиться в дерево связаны и с буквальной сменой точки зрения в отношении себя, и с переворачиванием привычной модели мира. «Разлад с самим собой» (К.Г. Юнг) приводит к вынужденной трансформации: развеществление реальности становится одним из инструментов преодоления травмы.

### Список литературы

1. Хан Г. Вегетарианка. Пер. с кор. Ли Сан Юн. / Хан Ган. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 320 с.
2. Юнг К. Г. Аналитическая психология: [сборник] / К. Г. Юнг; [перевод А. Чечиной]. – Москва: Изд-во АСТ, 2020. – 368 с.

## ОСМЫСЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В АМЕРИКАНСКОЙ САТИРЕ: «ПИСЬМА ОРФЕУСА С. КЕРРА» Р. Г. НЬЮЭЛЛА

*Щукина А.В., Мирошниченко Н.А.*, канд. филос. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*Mega.aleksandrina@mail.ru*

Гражданская война – решающее событие в истории США. Столкновение между Севером и Югом определило развитие их культуры и социального устройства, подняло проблему национальной идентичности. Конфликт аболиционистов (Север) и сторонников рабства (Юг) привел к вторжению северных войск на территорию южных штатов с целью их освобождения и установления единого союза штатов [4, с. 23]. Социальные потрясения нашли отражение в литературе. Художественная проза и лирика представляла разные взгляды на происходящие события. Особняком стояли сатирические произведения, где, с помощью пародии, «комической политизации» и гротеска передавались особенности хода Гражданской войны, как довольно специфичной реализации национальной идеи [1, с. 443]. В данной статье рассматриваются аспекты художественного осмысления Гражданской войны, отраженные в сатире Р. Г. Ньюэлла «Письмах Орфеуса С. Керра». Методологической основой статьи является социофилософский подход к феномену американской сатиры – на примере произведения Р.Г. Ньюэлла «Письма Орфеуса С. Керра».

Жанр сатиры – наиболее репрезентативен для исследования осмысления социальной действительности, характерной для мировоззрения XIX в. в США. Его истоки лежат в юморе, основанном на американской фольклорной традиции [1, с. 19] и путевых записках [4, с. 46], где встречаются «невозмутимая серьезность повествователя, причудливость мысли, пародийность, снижение образа, игра слов, безграмотная речь, умело рассчитанный эффект» [3, с. 57].

Автор влиятельных сатирических произведений – Роберт Генри Ньюэлл (Robert Henry Newell, 1836-1901) – публицист, военный корреспондент, работавший в нью-йоркской газете «Трибьюн» [1, с. 433]. Его «Письма Орфеуса С. Керра («The Orpheus C.Kerr Papers»)), издаваемые в 1862-1871 гг., представляют взгляд на социальную действительность времен Гражданской войны, лишенный романтических иллюзий [4, с. 117], заставивший по-иному осмыслить процессы конца XIX века. Основные положения сатиры Ньюэлла [1, с. 436]:

1. Война – «...не благородная борьба за свободу, а хищничества и стремления к экспансии»;

2. Убеждение в нелепости патриотических, духоподъемных повествований.

3. Противоречивость отношения «освободителей» к «освобождаемой» нации, и идеи «плантаторской идиллии».

4. Порицание недалёковидности и глупости военных и чиновников;

5. Стилистические приемы, основанные на национальной традиции.

Столкновение северян и южан предстают в образах солдат-участников войны, вынужденных терпеть лишения и неудобства: «Во время войны в Вашингтоне такое скопление войск, что автору приходится жить на верхушке ограды, ..., спать на носовом платке, а питаться водой и сухарями» [1, с. 432]. Ньюэлл говорит и об искажении поведения этих же солдат, вследствие братоубийственной войны: «Вот эти руки, некогда мирно открывавшие устриц... — нынче эти руки обагрены кровавым сиропом войны...» [1, с. 434]. Автор описывает разрушение личности солдат, и не помышляющих о национальных идеях [1, с. 437]. Для осмысления сущности фронтовых реалий используются стилистические приемы, заставляющие более трезво посмотреть на происходящее. Таковыми являются герой-маска – сам персонаж Орфеус С. Керр, гротеск, фольклорная традиция и упрощенный язык. Фольклорный юмор, просматривается за счет иронии при использовании плантаторских образов, что обуславливает неоднозначное отношение автора к мифу о «плантаторской идиллии»: «Ты хорошенько выпорол своего негра / И целый день жевал табак / И когда я слышу, как ты ругаешься, сын мой, Знай – я горжусь тобой!» [4, с. 162]. За счет обыгрывания военной терминологии, алогизмов и каламбура происходит снижение образов: «Присяга» – название виски – постоянного «спутника» офицерского состава, термин «военная операция» – применяется при описании кражи кур с соседнего двора [1, с. 448]; наличие «пушек без ядер», собрание «офицерского совещания» чтобы решить, как отыскать зонтик при надвигающемся ливне [2, с. 201]. Упрощение языка проявляется в изменении грамматической формы слов: «офицер три раза подряд принял Присягу, с добавлением пол-ложки **сахару** (выделение – авт.)» и переплетения диалектизмов, не имеющих прямого перевода: «notwithstanding», «уавру», «betterish» («несмотря на», «вкусненько», «получше») [3, с. 177]. Так, переосмысляя военную реальность, сатира Ньюэлла отражает и особенности американской устной традиции.

В пародиях Керр высмеивает «духоподъемные» произведения из «еженедельного оплота Свободы», где за высокими идеями стоит призыв на «кровавую бойню» [4, с. 176]: «Высоко в небо, наш орел, взлетай!..Славь хаос, смерть, победу и грабеж, Пока вселенную всю в лапы не сгребешь!» [3, с. 133]. В их значимости позволяет усомниться и описанная автором «природа янки»: «И может ли такой народ, — восклицает автор, — быть побежден ордой безбожных мятежников? Никогда! Я повторяю — никогда!» [1, с. 445]. Так, автор выражает недоверие к надеждам индустриального севера и его уверенностью в светлом будущем в результате военного конфликта [4, с. 91]. Отношение к

чиновникам проявляется в имени главного героя – Орфеуса С. Керра, созвучному английскому «office seeker» – «соискатель должности», «продажный политик», что указывает на насмешку над представителями власти [1, с. 440]. Керр предлагает проследить и «решение военных задач» на линии фронта: «...разведчик доложил, что надвигается ливень.... Немедленно было созвано совещание офицеров, и было решено, что отряд должен обыскать соседний фермерский дом в поисках зонтика для бригадного генерала [2, с. 44]. Нелепость военных реалий возрастает при сравнении с патриотизмом политиков: Авраам Линкольн, С. Керр именуется «Стариной Эйбом», больше заботится о положении американского флага, нежели о войсках на фронте: «Вчера флаг висел на древке по всему Союзу, и из-за отсутствия бриза в то время дул не очень сильный ветер. Однако по нынешнему счастливому случаю присутствие многочисленных зефиром заставляет атмосферу агитировать за наш славный Союз». Засурский отмечает, что сатирические произведения этой эпохи служат в том числе отражением кризиса философии романтизма, которая была не в силах дать необходимую трезвую оценку происходящему [1, с. 456].

Ньюэлл освещает и отношение северян, именующих себя «освободителями» к рабам: «"Освободители" посылают негров "наслаждаться благами свободы за рытьем окопов» [1, с. 451]. Ньюэлл заявляет о том, что «освободители» оказываются не лучше южных плантаторов, а рабы для них – инструмент для достижения союза штатов [2, с. 32]. Автор сокрушается идеям индустриального Севера, предлагая иное представление о действительности – лишённое романтических прикрас.

Таким образом, осмысление Гражданской войны, отражённое в сатире «Письмах Орфеуса С. Керра» заключается в отсутствии романтических иллюзий в восприятии действительности в условиях социальных потрясений, которое стало предвестником критического реализма и заставило переосмыслить значение господствующих точек зрения относительно будущего страны и своеобразия ее культуры.

### Список литературы

1. Засурский Я. Н. Литературная история Соединенных Штатов Америки / Я. Н. Засурский. – Москва: Прогресс, 1977. — 614 с.
2. Николукин А. Н. Становление национальной поэзии в эпоху войны за независимость // Проблемы истории литературы США / А. Н. Николукин. – Москва: Наука, 1964. – 483 с.
3. Спиллер Р. Литературная история Соединенных Штатов Америки / Р. Спиллер. – Москва: Прогресс, 1978. – 670 с.
4. Aaron D. The Unwritten War. American Writers and the Civil War / D. Aaron. London: Oxford University Press, 1973. – 387 p.
5. C. Kerr, Orpheus, Newell, R. H. The Orpheus C. Kerr papers / Orpheus C. Kerr, R. H. Newell. New-York : Generic, 2019. – 328 p.

# ***Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации***

УДК 81'243:316.77

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

***Грушова Л.Д.***, канд. пед. наук, доц.

ВГУ УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

г. Витебск, Республика Беларусь

*luciena1950@mail.ru*

Вузовское образование предполагает подготовку специалистов неязыкового профиля, имеющих основательный уровень профессионального и общекультурного развития и умеющих осуществлять речевое общение в реальных ситуациях в соответствии с нормами определенного речевого этикета, нормами поведения, принятыми в данном обществе. Умение общаться с представителями других культур невозможно без знания всего комплекса коммуникативных реалий, присущих данной культуре.

Культура в современном мире понимается как совокупность исторических, социальных и психологических особенностей этноса, его традиций, взглядов, ценностей, поведения, быта, условий жизни и, конечно же, языка. Как известно, язык непрерывно связан с историей и культурой народа. Культурно-историческое бытие народа запечатлевается в языке, в его знаках и формах, а язык, в свою очередь, становится, по словам В. Фон Гумбольдта, орудием мыслей и чувств народа [1, с. 12].

Вопросами взаимосвязи языка и культуры занимаются представители этнолингвистического направления – такие, как Р. А. Агеева, Т. В. Гамкрелидзе, Т. В. Цивьян, Г. В. Елизарова, В. В. Иванов, Н. И. Толстой, В. Н. Топоров и др.

По мнению Г. В. Елизаровой, «культура, представляет собой сложнейший феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры <...> Сопоставительное изучение культур возможно только через механизм культурных универсалий и рассмотрение параметров каждой культуры в эмическом (внутренне обоснованном) аспекте [2, с. 183].

В связи с этим появляется необходимость <...> воспитания способности видеть особенности своей культуры в контексте культуры страны изучаемого языка. Познание чужой культуры должно осуществляться через собственную культуру, а не противопоставляться ей. Такое понимание своей культуры через призму другой ведет к межкультурной/коммуникативной коммуникации, образованию культуры

личности, которая осваивает иностранный язык. В связи с этим важно сформулированное Е. И. Пассовым положение: «Культура через язык и язык через культуру» [3, с. 31].

И. Л. Бим считает, что выпускник вуза должен быть полноценным участником коммуникативного процесса. Обучение иностранному языку должно быть ориентировано «на овладение общением во всех его основных функциях, а именно: *познавательной* (знание о мире, о языке, о себе), *регулятивной* (взаимодействие с другими людьми), *ценностно-ориентировочной* (или, в других терминах *эмоционально-оценочной*, предусматривающей выражение мнения, оценку, развитие взглядов и убеждений, а также этикетной функции (умение вступать в речевой контакт с другими людьми, поддерживать его)» [4, с. 75].

Одной из основных целей обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей является формирование иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

В настоящий непростой для развития общества период, к сожалению, противопоставляются отдельными так называемыми «демократическими» странами вероисповедания, языки, культуры, прогрессируют проблемы межкультурного общения, обусловленные человеконенавистничеством, безнравственностью, неестественной, искусственно искаженной ментальностью и извращенным пониманием культурных ценностей. Представители таких «культур» судят об иных/чужих культурах через призму только своей ментальности и своих «культурных ценностей», расценивают свою веру, свой язык и свою культуру как единственно правильные/исключительные, превосходящие все другие (прежде всего, славянские) по их представлению неполноценные культуры.

Для славянских народов естественным является стремление к интеграции, тесному взаимодействию с всеми народами, странами в различных областях экономики, науки, культуры на равных позициях, то есть без принижения, неприятия и высокомерия, возведения себя в статус «небожителей», которые отвергают и уничтожают культурное достояние народа, запрещают просмотр произведений киноискусства, прочтение шедевров художественной литературы, выражение мыслей на неуютном для отдельных представителей верхушки власти языке, а посещение своих стран, знакомство с их культурными ценностями считают «привилегией».

И все же славянские народы (русские, белорусы, украинцы, сербы) ориентируются на здоровомыслящих, человеколюбивых представителей «иномира», на лиц, которым еще в период обучения в школе прививались любовь и преданность Родине, чувство патриотизма, уважения и почитания памяти предков, гордость за историческое наследие, воспитывалось уважительное отношение ко всем вероисповеданиям, к

многообразие языков и культур, готовых «видеть и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ее носителями» [5, с. 26].

В условиях, когда руководство западных стран опускает «железный занавес» перед славянскими народами, разделяет их жителей на «хороших» и «плохих», создает для таких «граждан» ложную надежду и лишает нашу студенческую молодежь (России, Беларуси, Украины) осуществлять непосредственное межкультурное общение с представителями стран изучаемого языка и с огромным количеством жителей стран по другую сторону «железного занавеса», тем самым создаются проблемы при «формировании иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения».

Задача преподавателей иностранного языка заключается в организации процесса обучения таким образом, чтобы сведения о культуре, образовании, истории, экономике изучаемых языков имели бы практическое использование в речевой коммуникации. Им необходимо постоянно искать новые подходы в преподавании языка, находить такие методы обучения иностранному языку, которые активизировали бы мыслительную деятельность студентов, позволили бы сделать учебный процесс качественным и в то же время привлекательным и интересным.

И, несмотря на ряд объективных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка на неязыковых факультетах (ограниченное количество аудиторных часов, отсутствие реальной языковой среды, неподготовленность студентов к восприятию иноязычной культуры; проблемы с доступом к оригинальным источникам, сайтам), преподаватели иностранного языка, имея достаточный багаж информации, аудио- и видеоматериалов, учебно-методических пособий, учебников, используя различные информационные технологии и формы учебной деятельности, смогут сформировать у студентов умения и навыки осуществления межкультурной коммуникации.

### **Список литературы**

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Терминасова. – Москва: Слово / Slovo. – 264 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб., 2004. – 291 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге / Е. И. Пассов. – Минск: ЛГПИ-РЦИО, 2000. – 625 с.
5. Майорова В. Ю. Сущность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров / В. Ю. Майорова // Высшая школа. – 2011. – № 3. – С. 16–20.
6. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика (опыт исследования понятия в методологических целях) / Г. В. Елизарова. – СПб: Бельведер, 2000. – 140 с.

## НАЗВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ И СТРАН КАК КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

*Гулиева Л.А., Джисоева В.П.*

Юго-Осетинский государственный университет,  
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия  
*jio.varvilina@mail.ru.*

**Введение.** Фразеологический фонд любого языка представляет собой отражение этноспецифичных языковых предпочтений носителей лингвокультуры, несущих в себе представления отдельной этнической общности о мироустройстве в условиях экономических, политических и социальных предпосылок существования этноса. Исследование актуально в силу того, что фразеологический материал на осетинском языке не анализировался с этой точки зрения. Несмотря на большое количество работ в области лексикологии, в частности, фразеологии осетинского языка, многие аспекты остались неизученными.

**Цель** данной работы – выявление фразеологических единиц (ФЕ) осетинского языка, включающих в свой состав наименования стран и национальностей, а также их классификация.

**Объект** исследования представлен фразеологизмами осетинского языка, включающими в свой состав наименования стран и национальностей.

Эмпирический *материал* для исследования был собран путем выборки соответствующих устойчивых единиц из «Фразеологического словаря осетинского языка» [4].

Фразеологизмы подразделяются на сегменты в соответствии с путями и способами их образования [2, с. 31]. В состав рассматриваемых групп входят модели, включающие наряду со знаменательными частями речи такие служебные части речи, как предлоги и союзы. Модели отличаются как по морфологическим характеристикам, так и по синтаксическому статусу. Что касается фразеологизмов, включающих в свой состав названия национальностей, стран и топонимов в осетинском языке, их количество и спектр разновидностей не так обширны, как в русском и английском языках.

Согласно точке зрения Е. Л. Березович и Д. П. Гулик, различные значения этнонимов берут начало в экстралингвистических факторах. Значение данного ряда фразеологизмов относится к историческим, политическим, религиозным и психологическим условиям их образования и развития. Упомянутые экстралингвистические факторы способствуют возникновению коннотаций этнонимов, которые впоследствии закрепляются в них и служат семантическим ядром производных и фразеологически связанных коннотаций [1, с. 27].

Этностереотип представляет собой общепринятое представление, являющееся характерным для большинства представителей одного этноса, о людях, входящих в их собственный этнос или какой-то другой [5, с. 169].

Этнические стереотипы в составе ФЕ демонстрируют отношение к «своим» и «чужим». Они представлены гетеростереотипами, т.е. «мнениями, представлениями, оценочными суждениями о наиболее ярких характеристиках и качествах другого этноса», и автостереотипами, или «представлениями, мнениями, оценочными суждениями о самых характерных качествах своего этнического сообщества» [3, с. 302].

Фразеологизмы с компонентом, содержащим название национальностей и стран, целесообразно рассматривать согласно следующим критериям: по отнесенности к определенному классу предметов (этнонимы, топонимы), субъективному отношению к ним говорящего (с отрицательным, нейтральным или положительным значением) и понятийному содержанию ФЕ (характер, образ жизни человека; национальные обряды; переживания – радость, разочарование, сомнения, неуверенность в себе; действия, поступки человека; речевые клише и поговорки; описание условий жизни, быта представителей этноса – своего или чужого).

Во фразеологическом фонде осетинского языка фразеологизмы-этнонимы представлены небольшим количеством. «Фразеологический словарь осетинского языка» включает одну устойчивую единицу с этнонимом «ирон» ‘осетин (ский)’ – *иронвæндæгтæ сæм фæкæнын* ‘искауыл маæрдтæ рцæуын фæндын’. Единица имеет отрицательную смысловую окраску и обозначает «желать кому-то зла». Россия в представлении носителей осетинской лингвокультуры олицетворяются с силой, мощью, непобедимостью. Фразеологизм *Уырысы фсад дæр æй на басæтдæн* ‘æнæсæттон, хи ныхас кæнын’ (с ним (с ней) даже Армия России не справится). Суть единицы в том, что Россия, являясь на протяжении всей истории государством-миротворцем, всегда одерживает победу над злом, ее никто не может одолеть. Среди выборки выявлен ряд ФЕ с компонентом *Сыбыр* ‘Сибирь’: *Сыбыр фæстейæ аззайын* ‘Æрцахсын, искæй фесафын’ (Поймать кого-то, потерять кого-то); *Сыбыры хай фæуын* ‘æрцахсын, ахæстоны бакæнын’ (Арестовать, взять под стражу).

Не остались в стороне и ближайшие соседи осетин, **грузины**. ФЕ с компонентом-этнонимом *гуырדзиаг* ‘грузинский’ обладают положительной коннотацией: *гуырדзиаг ахуыр хъуг* ‘йе хсыр æмæ йæ род цы хъуг нæ уадзы уый’ (досл. покладистая корова, заботящаяся о своем приплоде); *гуырдзиаг фысы хуызæн* ‘сабыр’ (спокойный, тихий), досл. тот, кто ведет себя, как грузинская овца.

Внимание уделяется и **турецкому этносу**: *Теркæй Туркмæ* ‘дардыл’ (далеко, на большое расстояние); *Терк Туркыл ныхъхъæр кæнын* ‘Дардыл исты хъуыддаг айхъуысын кæнын алчи йæ куыд базона’ (раструбить во всеуслышание, на весь народ); **евреям**: *уираг дур фестын* ‘æнæууæнк суын’ (быть недоверчивым)/досл. превратиться в еврейский камень;

*уирагæй хæсджын фæуын* ‘смагуыр уын’ (обанкротиться, потерять все деньги)/*досл.* быть должным еврею; *уираджы хæсы бацауын* ‘æцæгæлонæй, знагæй хæс исын’ (*досл.* просить займы у еврея); *уирагты базар* ‘тынг хъæлаба кæм у, ахæм бынат’ (еврейский рынок, очень шумное место).

**Заключение.** Фразеологические единицы с компонентами-этнонимами, содержащие положительную оценочность, как правило, в языковом материале занимают меньший процент, чем единицы с отрицательной или нейтральной коннотацией. В осетиноязычной фразеологической выборке ФЕ с отрицательной коннотацией занимают более 60%. Около 17% принадлежит ФЕ с положительной коннотацией и примерно такой же процент у нейтральной коннотации.

### Список литературы

1. Березович Е. Л. Ономаσιологический портрет «человека этнического»: принципы построения и интерпретации / Е. Л. Березович, Д. П. Гулик // Встречи этнических культур в зеркале языка в сопоставительном лингвокультурологическом аспекте. – М., 2002. – С. 232-253.
2. Берков В. П. Вопросы двуязычной лексикографии / В.П. Берков. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/berkov/index.htm> (дата обращения 01.10.2022).
3. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
4. Дзабиты З. Т. Ирон æвзадзы фразеологион дзырдзат. 2-æм рауагъд, æххæстгонд / З.Т. Дзабиты. – Цхинвал, 2018. – 598 ф.
5. Крысин Л. П. Слово в современных текстах и словарях. Очерки о русской лексике и лексикографии / Л.П. Крысин. – Москва: Знак, 2008. – 320 с.

УДК 81`23

## МИНОРИТАРНЫЕ ЯЗЫКИ ИТАЛИИ И ИХ ВКЛАД В ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Денисова Г.В.*, д-р культурологии, *Журавлева А.В.*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова, г. Москва, РФ  
*g.v.denissova@gmail.com, zhuravleva.alex@gmail.com*

**Введение.** В современном мире вопросы идентичности поднимаются все чаще, а сам термин «идентичность» постепенно проникает во все сферы жизни. В данной работе рассматриваются основные факторы, влияющие на становление этнокультурной идентичности, рассматриваемой с точки зрения междисциплинарного подхода. Особое внимание уделяется

миноритарным языкам, как одному из основных факторов становления этнокультурной идентичности, формирующийся в детском и подростковом возрасте и изменяющийся под воздействием среды [1, с. 878]. Кроме того, этнокультурная идентичность, представляющая собой один из глубинных пластов личности, обеспечивает соединение индивида с обществом и его историческим прошлым, выступая в качестве основы мировоззрения и мироощущения индивида [3, с. 249].

Исторически-специфическая языковая ситуация на территории современной Италии обеспечила региону большое количество разнообразных идиомов, которые только в последнее время приобретают официальный статус, что вызывает подъем регионального и этнокультурного самосознания, что и определяет актуальность данного исследования. Вместе с тем, многие аспекты не получили глубокой научной проработки. В частности, недостаточно разработанными остаются вопросы терминологии, разграничения и взаимовлияния идентичностей, неотделимости друг от друга ведущих факторов, влияющих на формирование идентичности, терминологической неточности.

**Основная часть.** Особый исторический путь Италии (возникновение и развитие итальянских городов как отдельных государств, позднее обретение государственности и процессы италянизации) обусловил особенности нынешней идентичности итальянцев, представляющей собой сложное переплетение региональной и этнокультурной идентичностей, неотделимых друг от друга. Языковая политика итальянского государства резко снизила использование диалектов, что только подстегнуло со временем региональное и этнокультурное самосознание.

Для определения значимости миноритарных языков и диалектов в процессах формирования этнокультурной идентичности был выбран метод опроса, в котором приняли участие 70 человек (37 – женщины, 33 – мужчины), представители итальянской молодежи (поколение Y), имеющие высшее образование, или обучающиеся в ВУЗах. Респондентам нужно было ответить на ряд вопросов закрытого и открытого типа, а также отметить свою идентичность на шкале и выбрать регион, к которому они себя относят в большей степени.

Результаты проведенного исследования говорят о сокращении употребления диалекта в разных регионах, что согласуется с последним на данный момент статистическим исследованием Национального института статистики за 2015 год [4]. Несмотря на явное сокращение диалектофонов, к которому привела политика италянизации, процент владеющих диалектом среди опрошенных достаточно высок – 44,3 %, что позволяет утверждать значимость миноритарного языка для формирования этнокультурной идентичности, однако в домашней обстановке предпочтение отдается итальянскому в качестве языка коммуникации или же итальянскому с незначительными вкраплениями диалекта, что также соотносится со статистическими данными [4].

На основе полученных данных можно также говорить о некоторой элитарности диалекта, так как все респонденты, продолжающие научную деятельность (после магистратуры), владеют диалектом. В ходе исследования также удалось выявить другие факторы, влияющие на формирование и становление этнокультурной идентичности современной Италии, которые совпадают с концепцией мест памяти, разработанной П. Нора, а именно моменты общей истории (в исследовании – исторический и политический факторы), концепт «родная земля» (в исследовании – территориальный фактор), «родная речь» (в исследовании – лингвистический фактор и культурный фактор).

Среди всех перечисленных факторов, особую роль играет территория. Несмотря на возросшую мобильность итальянцев за последние десятилетия, регион рождения и проживания играют ключевую роль в процессах идентификации, не влияя при этом на национальную идентичность. Большинство респондентов считают себя европейцами, а не итальянцами, что подтверждает тезис о переходе к «Европе регионов» [2], так как в определении своей идентичности они пропускают национальный уровень. Несмотря на государственную политику, положившую начало процессам итальянизации и унификации, стигматизации диалекта, национальная итальянская идентичность на данном этапе выражена слабо.

**Заключение.** Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод об определенной корреляции между миноритарными языками и диалектами: люди, владеющие диалектом, имеют более выраженную этнокультурную идентичность, так как относят себя к 2-3 регионам, которые совпадают с их местожительством, происхождением, регионом (регионами) происхождения родителей.

Важно также отметить, что несмотря на взаимовлияния идентичностей и сложность их разграничения, фактор происхождения указывает исключительно на этнокультурную идентичность, так как респондент соотносит себя не с гражданами какого-либо государства, а с определенной этнокультурной группой (например, с лигурийцами), соответственно этот фактор не равнозначен территориальному фактору (под происхождением респонденты подразумевали этническую или этнокультурную составляющую своих предков, не концентрируясь на территории). Люди, не владеющие диалектом, выбирают большее количество регионов 7-20 и одинаковую степень выраженности ощущения принадлежности к ним. Идиом играет важную роль в формировании этнокультурной идентичности, но рассматривать его отдельно от остальных факторов – некорректно.

### **Список литературы**

1. Зинченко Ю. П. Методологические проблемы изучения этнокультурной идентичности детей и подростков в цифровом обществе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: Материалы II Международной научно-практической конференции. Выпуск 2. / Ю. П. Зинченко, Л. А. Шайгерова, Р. С. Шилко. – Санкт-Петербург, 10–11 октября 2019 г. – С. 875.

2. Либертини Р., Чельшева И. И. Региональная идентичность и диалект в Абрुццо (Италия) [Электронный ресурс] / Р. Либертини, И. И. Чельшева // Социолингвистика. – 2020. – No 4(4). – С. 103–115. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-identichnost-i-dialekt-v-abrutstso-italiya/viewer>
3. Шевлякова Д. А. К вопросу о национальной идентичности: теоретико- методологические подходы исследования / Д. А. Шевлякова // Культура и цивилизация. – 2018. – Том 8. – No 1А. – С. 248-256.
4. ISTAT. L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. [сайт]. – URL: [https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report\\_Uso-italiano\\_dialetti\\_altrelingue\\_2015.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf) (дата обращения 05.09.2022)

УДК 81-25

## ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕ В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Ермакова А.А., Самарин А.В.* канд. филол. наук, доц.  
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*aalinaermakova3508@yandex.ru*

**Введение.** Для многих наций цвет, по мнению Л.А. Араевой, является одним из средств на пути постижения мира: предоставляя данные конкретных реалий окружающей среды, он становится способом морально нравственной и эстетической оценки, компонентом системы знаков и ценностной национальной картины мира [1].

В рамках межкультурной коммуникации проблема цветообозначения в разных языках и культурах становится все более и более актуальной.

**Основная часть.** Существует несколько факторов, благодаря которым различаются цвета в символическом осмыслении. Например, гендерные отличия в восприятии цветов, различия национальных культур, преобладание цвета в географическом ландшафте.

Американские ученые Б. Берлин и П. Кей в 1969 году издали книгу «Основные термины цветообозначения: их универсальность и эволюция», в которой описывается порядок становления цвета. Первоначально во всех языках появились обозначения для белого и черного цветов. Далее появилось понятие красного, зеленого, жёлтого, синего, коричневого и для фиолетового, оранжевого, розового и серого цветов [4].

Одним из любимых цветов мира является красный. В Норвегии, Индии, Мексике, Ираке его интерпретируют как символ жизни, в Китае как символ праздника, в Америке как символ любви. С.В. Кезина отмечает, что для многих наций – это символ жары. В России красный цвет обозначает наивысшую ценность, почет, остроумие и отвагу [2].

Синий цвет несет в себе как положительное, так и отрицательное значение, в особенности тёмные тона. Купер М. отмечает, что на Юго-

Западе Азии и Юго-Восточной Европе верят в защиту от сглаза благодаря назару – амулету синего цвета в форме глаза. На Востоке это символ бессмертия, рая и духовности. На Украине синий цвет символизирует отличное здоровье, индусы отождествляют с Кришной, несущего божественную любовь и радость.

Зелёный интерпретируется американцами как цвет надежды, китайцами – юношества, а для мусульманского мира – хранитель от дурного глаза [3].

Жители России знают, что жёлтый цвет означает горечь расставания, когда же в странах Северной Америки этот цвет символизирует дружбу. В Сирии жёлтый – символ смерти. В Бразилии означает символ отчаяния и болезни. В Африке этот цвет только для богатых и уважаемых людей, так как своим цветом он напоминает золото, что сопоставляется с деньгами и успехом.

На Западе оранжевый цвет соотносят с урожаем и теплом. Он также является личным цветом голландской королевской семьи. В странах Азии оранжевый цвет – любовь и счастье. Для египтян этот цвет носит отрицательный характер и обозначает траур.

В некоторых культурах, например в Перу и Бразилии, фиолетовый цвет вообще непопулярен. В США он воспринимается негативно, особенно деятелями искусства. Для индусов фиолетовый оттенок олицетворяет печаль и утешение. Жители Среднего и Дальнего Востока видят в нем чувственность [4].

Купер М. полагает, что белый цвет в Соединенных Штатах с миром, чистотой и спокойствием, в России это символ воли, свободы, а в Европе его сравнивают с молодостью и невинностью. В китайской культуре этот оттенок носит негативный характер и означает лживость и подлость, и является символом траура.

Черный цвет в Европе, России, Америке и Индии – символ смерти, траура, мрака, неуверенности в себе, злых чар. Но в Китае чёрный символизирует честность [3].

Знаменательными представляются также частота употребления и количество коннотаций у слов, обозначающих цвет, в разных языках. Так, наиболее частотными в русском языке являются цвета белый, красный, черный, зеленый, синий, желтый, а во французском *noir* (черный), *blanc* (белый), *rouge* (красный), *vert* (зеленый), *bleu* (синий), *jaune* (желтый).

**Заключение.** Таким образом, благодаря цвету можно ближе узнать не только отдельную культуру, но и целый мир. Сопоставляя разные языки можно заметить сходства и различия между понятийной системой. Человеку свойственно видеть окружающий мир и природу в цвете и, создавая новые объекты, он придает им не только форму, но и наделяет их цветовыми качествами. В связи с тем, что интерес к цвету и цветообозначениям не иссякает, количество исследований в различных областях науки, так или иначе связанных с данной тематикой, огромно.

## Список литературы

1. Араева Л. А. Пропозициональный анализ категории цвета в китайском, русском, английском, телеутском языках / Л. А. Араева, С. И. Ли // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания. – Бийск, 2014. – С. 83-88.
2. Кезина С. В. Микросистема красного цвета. Семантический аспект / С. В. Кезина. – Пенза, 2009. – 83 с.
3. Купер М. Язык цвета. Языковая палитра разных стран / М. Купер. – 2005 – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.woman.ru/s.php/1643.htm>.
4. Berlin B., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkeley and Los Angeles: The University of California Press, 1969. – 178 pp.

УДК 811.133.1

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА И ЕЁ УЧЁТ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

*Зайцева М.Н.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*zaitsevamn@mail.ru*

Одним из важнейших требований к современному специалисту является умение оперативно пользоваться научной информацией в своей профессиональной деятельности. В настоящее время разрабатываются такие проблемы лингвистического и экстралингвистического плана, от которых в определенной степени зависит значимость полученной информации в формировании профессиональной подготовки студентов. Некоторые исследователи увязывают перевод специальных текстов с человеческим фактором, со структурой языка и речи, с прагматикой текста и с извлечением текстовой информации [5, с. 12].

Научный текст – это средство хранения и накопления знаний. Заключение в нем информация делает его социально значимым. При переводе с одного языка на другой эта социальная значимость должна сохраняться. Для обеспечения адекватного перевода необходимо осмыслить и понять семантический, синтаксический и прагматический аспекты текста, релевантно передать все виды информации. Лингвисты различают в тексте следующие виды информации: основную и дополнительную (М.В. Арнольд), содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую (И.Р. Гальперин), семантическую и эстетическую (А.Моль), когнитивную, языковую и коммуникативную (Л.А.Черняховская).

Учитывая многоаспектность содержания текста следует выделить три основных типа информации: семантическую, синтаксическую и прагматическую [3, с. 8].

Научный текст содержит информацию о денотате текста – это семантическое содержание, его семантика. При неточной передаче семантической информации текста, нечетком и неясном донесении информации об объекте, явлениях и процессах реальной действительности снижается его прагматический аспект.

Текст несет также информацию о структурных средствах текста, обеспечивающих материализацию семантического и прагматического содержания. Этот вид информации называют синтаксическим содержанием или синтактикой текста, его структурной организацией.

Адекватная передача способа организации текста, взаимодействия его элементов, их логической последовательности, точная передача символично-графических средств оформления информации повышает прагматический эффект воздействия ее на читателя.

Кроме этих двух видов информации в каждом научном тексте содержится информация о коммуникативных намерениях и целях автора, его отношении к сообщаемым фактам, социальной и мировоззренческой позиции автора, его научной компетенции. Эта информация составляет коммуникативно-прагматическое содержание текста. Осмысление прагматического содержания и передача его на другой язык является самым сложным уровнем перевода. Поэтому методика обучения переводу специальной зарубежной литературы должна рассматриваться кафедрами иностранных языков как первостепенная и важнейшая задача.

Процесс обучения теории и практики научного перевода можно условно разделить на четыре этапа:

1. Нулевой этап – знакомство со словарями по специальности, словообразование частей речи и грамматических форм.

2. Начальный этап – знакомство с основными моделями словосочетаний правилами их перевода, перевод сложных слов и терминов.

Работа над лексическим материалом будет успешной, если она будет носить упорядоченный характер, а именно, будет построена по логической схеме с постепенным усложнением вплоть до решения творческих проблемных задач. Подготовка по расширению потенциального словаря начинается с интернациональных слов. Научная терминология на основе слов-интернационализмов составляет более 20 % общенаучной лексики, ибо, как известно, транслитерация является одним из основных приемов в области технического перевода при передаче наименований новых понятий и явлений. При работе с данной лексической группой возникают трудности, связанные с ошибочным отождествлением понятий по признаку их графической, грамматической и семантической общности. Проблема «ложных друзей» переводчика является естественным результатом семантической эволюции терминов-интернационализмов в процессе их функционирования в различных языковых средах.

Вторая группа – это производные и сложные слова, которые составляют 25 % всех знаменательных слов текста. Принимая во внимание, что в

терминологических системах ведущую роль играют словообразовательные элементы, заимствованные из греческого и латыни, при переводе их на русский язык необходимо соблюдать правило, координирующее использование приемов транслитерации и ассимиляции составных частей слова. Благодаря умению выделить на основе базовой единицы и словообразовательной модели значение незнакомого слова потенциальный лексический запас студентов увеличивается почти в десять раз.

Активизация пассивных знаний происходит и за счет многозначных и конвертируемых слов, которые играют определенную роль при умении соотнести известное значение с контекстом предложения и установить смысловые связи между его составными частями на уровне ситуации. Определить значение незнакомых слов в определенном контексте помогают общеизвестные факты, графики, диаграммы, а также совпадение сочетаемости слов в родном и иностранном языках.

3. Первый переводческий этап – знакомство с основными понятиями лингвистики текста, видами содержания текста, способами достижения эквивалентности перевода.

4. Продвинутый этап – тренировка в способах достижения эквивалентности перевода, работа с оригинальными научными текстами и их устный и письменный перевод.

Письменные переводы позволяют быстрее усваивать новую лексику и терминологию благодаря ее повторному фиксированию. Сами студенты предпочитают делать переводы письменно, т.к. их легче анализировать, корректировать и редактировать. При этом лучше понимаются и запоминаются трудные языковые явления, активизируется мыслительная работа студентов в тех случаях, когда создается атмосфера состязательности (один текст переводят два-три студента). Само собой разумеется, полезна и необходима тесная связь преподавателей кафедры иностранных языков и выпускающих кафедр при отборе текстов по специальности, что позволяет студентам глубже знакомиться со своей будущей профессией, расширить свой кругозор и понять необходимость знания иностранного языка.

### **Список литературы**

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва: Наука, 1981. – 139 с.
2. Крюков А. Н. Межъязыковая коммуникация и проблема понимания / А. Н. Крюков // Перевод и коммуникация. – Москва: ИЯЗ РАН, 2001. – С. 73-83
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: КомКнига, 2007. – 216 с. – ISBN: 5-484-00925-1
4. Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т. М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – Москва: Прогресс, 1978. – С. 5-39.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат [и др.]. – Москва: Академия, 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-6.

6. Тороп П. Х. Процесс перевода и некоторые методологические проблемы переводоведения / П. Х. Тороп // Труды по знаковым системам XV (Ученые записки ТГУ): Типология культуры. Взаимное воздействие культур. – Тарту: ТГУ, 1982. – С. 10-23.

УДК – 81'25

## РОССИЙСКОЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ СЕГОДНЯ: РАСШИРЕНИЕ ПАРАДИГМЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАПРОСОВ ОБЩЕСТВА

*Иванова О.Ю.<sup>1</sup>*, канд. культурологии, доц., *Калевич Н.А.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Общероссийская общественная организация «Союз переводчиков России» (СПР), г. Москва, РФ

<sup>2</sup>АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва, РФ  
*terentia@mail.ru, kanal5dar@gmail.com*

**Введение.** В состав СПР с момента его основания всегда входили как переводчики-практики, так и переводоведы. Это единство вполне закономерно. Наука о переводе сформировалась в определенной степени как научная рецепция практики, как отклик в процессе осмысления и оценки переводческой деятельности. В переводоведении теория развивается в процессе научного осмысления (дескрипции) практики в целях определения (прескрипции) оптимальных условий развития этой практики. Именно так формулирует задачи теории перевода в целом один из самых интересных и глубоких, на наш взгляд, современных отечественных исследователей Д.Н. Шлепнёв, который представляет нижегородскую лингвистическую и переводческую школу [3].

В России и за рубежом существуют различные подходы к структурированию теории перевода. Среди российских переводоведов наибольшей популярностью пользуется структура переводоведения, предложенная Ю.В. Ванниковым. Она включает в себя общую теорию перевода, частную теорию перевода, специальную теорию перевода и т.д. Методика перевода вошла в эту структуру сравнительно недавно.

Происходящие политические и экономические события, технологические инновации существенным образом влияют на направления и формы переводческой деятельности. Эти изменения находят отражение и в деятельности СПР. В основе этой деятельности лежит комплексный подход, который включает в себя мониторинг ситуации; определение социально, политически и экономически востребованных направлений в сфере перевода; организацию и стимулирование научных исследований в целях развития этих направлений; подготовку необходимых кадров для их обеспечения, защиту прав, условий и оплаты труда переводчиков, а также формирование системы взаимодействия с представителями власти,

профильными учреждениями и ведомствами с целью решения необходимых для оптимизации ситуации в сфере переводческой деятельности задач.

**Основная часть. Современные запросы общества и расширение парадигмы переводоведения.**

Изменения в современном мире ставят перед переводчиками-практиками и исследователями перевода большой круг задач. Эти задачи в контексте деятельности СПР могут быть сгруппированы в рамках трех основных направлений: 1) новые рабочие языки; 2) новые предметные сферы; 3) научная интерпретация новых направлений (расширение содержания разделов переводоведения); 3) научно-методическое обоснование и организация подготовки кадров для новых направлений.

**Новые языковые направления.** В условиях современной России речь идет о двух направлениях: языки народов России и языки стран ШОС, БРИКС, Шелкового пути.

В основе языковой политики современного российского государства находится принцип сохранения поликультурности и языкового многообразия. В условиях назревающего общемирового кризиса языковой глобализации современная языковая политика России строится на соблюдении принципов языковой экологии, сохранении и соблюдении языкового баланса. К сожалению, языковая витальность многих языков России сейчас находится под угрозой, но, как показывает опыт последних лет, стимулирование интереса к этим языкам как языкам перевода, их включение в практику переводческой деятельности дает хорошие результаты. Именно перевод становится действенным инструментом сохранения языка и связанной с ним культуры. Откликаясь на запросы государства, СПР ведет большую работу по формированию системы переводческой деятельности с использованием языков РФ. При Правлении СПР создан специализированный совет, определивший стратегию и перспективный план этой деятельности.

В целях институализации перевода с использованием языков народов России организован мониторинг его современного состояния, ведется работа по привлечению внимания ученых, представителей профильных министерств, различных комитетов Государственной Думы, федеральных и региональных органов власти к необходимости поддержки и развития этого направления, формированию системы подготовки переводческих кадров, а также преподавателей перевода. В этой связи существенно расширяется сфера частной теории перевода. Появляется потребность в формировании в ее структуре новых языковых пар, разработке терминосферы этих языковых направлений, обеспечении их научной и учебной базой, формировании новых направлений в дидактике отечественного перевода, ориентированных на подготовку переводчиков языков РФ. СПР надеется продвигать эти направления в рамках деятельности Рабочей группы Комитета по делам национальностей ГД, а также в процессе

организации самостоятельных исследований [1], научных встреч и конференций, в частности, в форме Всероссийских стратегических терминологических сессий.

Интерес к переводческой деятельности с использованием языков ШОС, БРИКС и Шелкового пути также раздвигает границы частных теорий перевода, вводя в сферу отечественного переводоведения новые языки и новые языковые пары. В СПР подготовлена комплексная программа развития этого направления. Она предполагает расширение международного взаимодействия, в том числе в рамках деятельности Международной ассоциации переводчиков стран ШОС, БРИКС и Шелкового пути, с инициативой создания которой выступило Правление СПР.

**Новые специальные теории перевода.** Изменения, происходящие в разных областях жизни общества, ставят вопрос об институализации и научном осмыслении новых предметных сфер и видов перевода. В деятельности СПР – это продвижение судебного [2], официально-делового, медицинского перевода, перевода в нефтегазовой промышленности, а также аудиовизуального перевода. Эта работа связана с созданием отраслевых стандартов, терминологических тезаурусов, формированием специализированной системы подготовки и аттестации кадров.

**Новые аспекты дидактики перевода.** Все новые направления перевода нуждаются в квалифицированных специалистах, для которых должна быть выстроена система специализированной дидактики. СПР уже начал эту работу в рамках деятельности Центра образовательных проектов СПР.

**Заключение.** Расширение парадигмы научного знания – естественный процесс. Применительно к переводоведению – это очевидное свидетельство его актуальности и востребованности.

### Список литературы

1. Галимуллина А. Ф. Языки народов России в теории и практике перевода: история, современное состояние и перспективы / А. Ф. Галимуллина, О. Ю. Иванова, И. Э. Ключанов, А. М. Поликарпов, Р. З. Хайруллин // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – 2022. – Т. 21, № 1. – С. 59–70. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2022.1.5>
2. Ларин А. А. О необходимости введения в России института судебных переводчиков (некоторые комментарии по итогам заседания Научно-консультативного совета при Законодательном собрании Нижегородской области) / А. А. Ларин, Л. Б. Обидина, В. В. Сдобников // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2016. – №1. – С. 131-135 (перечень рецензируемых изданий).
3. Шлепнёв, Д.Н. Теория перевода: введение в ремесло. – Учебник. – Москва: «Р.Валент», 2020. – 528 с. – ISBN 978-5-93439-579-8.

## ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКИХ АЛЛЮЗИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

*Иванцова Т.А.<sup>1</sup>, Самойлова А.В.<sup>2</sup>*, канд. филол. наук

<sup>1</sup>МАОУ МО Динской район «СОШ № 2 имени А.В. Суворова»,  
Динская, Краснодарский край, РФ

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, РФ  
*tatoshi.kkk@mail.ru*

**Введение.** Лингвистическим материалом данного исследования послужил готический роман Дафны дю Морье «Ребекка», в котором мистификация, нагнетание и детективная интрига создавались с помощью разнообразных изобразительно-выразительных средств и стилистических приёмов. Наиболее актуальными для нашего исследования являются авторские аллюзии, поскольку именно они аккумулируют эстетичность и экспрессивность произведения.

**Целью** исследования является выявление лингвостилистической и ассоциативной специфики перевода аллюзий в художественном произведении с помощью сопоставительного анализа оригинального текста романа Д. дю Морье «Ребекка» и его перевода авторства Г.А. Островской.

Актуальность данной работы заключается в необходимости поиска переводческих стратегий при интерпретации языковой и речевой образности, а также определения критериев адекватности её воссоздания в тексте перевода.

Научная новизна заключается в выявлении особенностей перевода аллюзивных единиц готического романа, выраженных как в эксплицитной, так и имплицитной форме, а также рассмотрении способов их перевода на русский язык с позиции выявления латентных авторских решений и скрытых смыслов.

Основными методами исследования послужили теоретический анализ и синтез, метод логического моделирования и интерпретативный метод.

Теоретической основой послужили труды таких отечественных ученых, как И.В. Арнольд [1], А.С. Евсеев [4], А.Г. Мамаева [5].

**Основная часть.** Аллюзия – стилистический прием, который подразумевает под собой отсылку или намек на какой-либо известный факт или явление, содержащийся в подтексте [1, с. 77]. Данное языковое явление является относительно новым по сравнению с другими изобразительно-выразительными средствами. Аллюзия – уникальное явление, неясность является одной из ее главных особенностей. Как отмечала Д. Белоножко аллюзия отличается от цитаты, поскольку не является дословной выдержкой из другого текста и не выделяется кавычками, но и не схожа с реминисценцией, которая является бессознательной отсылкой

на какое-либо событие, что делает аллюзию более трудной для восприятия [2]. Основными функциями аллюзий являются создание подтекста, а также оценочно-характеризующая, окказиональная и предсказательная функции [2]. Передача аллюзий осуществляется с помощью эквивалентного, имплицитного, эксплицитного переводов; иногда переводчик допускает полный отказ от передачи аллюзивной единицы.

В романе «Ребекка» доминантный авторский аллюзивный блок составляют флоропоэтические единицы, используемые при описании пространства, среди которых фигурируют следующие флористические единицы: *azalea* (азалия) или *rhododendron* (рододендрон), *rose* (роза), *daffodil* (нарцисс), *hydrangea* (гортензия; японская роза), *lilac* (сирень) и *primrose* (первоцвет). Следует отметить, что основным способом перевода данных единиц был эквивалентный перевод.

Символизм флоропоэтических единиц также раскрывается в авторском приеме ассоциирования главных героинь с соответствующими представителями флоры. Так, образ Ребекки передается посредством цветка азалии или рододендрона: “To me a *rhododendron* was a homely, domestic thing, strictly conventional, mauve or pink in colour, standing one beside the other in a neat round bed. And these were monsters, rearing to the sky, massed like a battalion, too beautiful I thought, too powerful; they were not plants at all” [7, с. 39]. Данная флористическая единица является ключевым символом романа, формируя «физическое» воссоздание образа погибшей девушки и придавая ей черты одинокой и сильной личности. Также данная аллюзия передаёт сопоставление новой миссис де Уинтер с покойной хозяйкой через цветовой спектр и формальные физические размеры флористической единицы: “mauve or pink in colour”, “monsters, rearing to the sky, massed like a battalion”. Естественные природные оттенки рододендрона заключают в себе символику любви, невинности и верности [6], что в корне отличается от «растения-монстра», произрастающего на территории усадьбы. Анализ перевода Г.А. Островской показывает, что были использованы переводческие приемы, как конкретизация: “thing” – «цветок», “massed” – «сплотившие свои ряды»; добавление: темпоральное наречие «всегда», а также локативное обстоятельство «почти в каждом саду», отсутствующие в оригинале; а также приём опущения: часть “standing one beside the other” отсутствует в переводе.

Подтверждение гипотезы о том, что флористическая эмблематика позволяет сформировать у читателя определенный символично-ассоциативный контекст, находим в другом примере, где помимо флористической аллюзии присутствует и цветовая: “and the blood-red *rhododendrons* in bloom” [7, с. 37]. Эпитет “blood-red” может нести в себе как положительную (жизнь, сила, любовь), так и отрицательную (эгоизм, огонь, ненависть, разрушение) символику. На наш взгляд романе превалирует явно выраженная негативная оценочная коннотация, т.к.

красный цвет – это в такой же степени символ смерти и власти, что свидетельствует о том, что Ребекка мертва, но её дух все ещё господствует в Мэндерли и несёт угрозу главной героине.

**Заключение.** В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что в готическом романе «Ребекка» аллюзии служат в качестве вспомогательных элементов для создания уникального авторского стиля и являются особым фундаментом для построения подтекста и символизма. Эстетические возможности флоропозетики романа довольно обширны, но более значимую роль играет их иносказательность. Несмотря на то, что в русскоязычном переводе романа «Ребекка», выполненном Г.А. Островской, аллюзивные единицы были переданы при помощи эквивалентного перевода, стоит отметить определенные сложности когнитивно-перцептивного характера при интерпретации имплицитных значений аллюзивных (в частности флоропозетических) единиц, ввиду нехватки экстралингвистических знаний и отсутствия переводческого комментария. В этом случае определенные переводческие трансформации (конкретизация, добавление, опущение), использованные в рамках соответствующих синтагматических единиц, способствовали декодированию имплицитных аллюзивных смыслов с позиции читателя.

#### Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – Москва: Просвещение, 1990. – 256 с. – ISBN 5-09-001781-6.
2. Белоножко Н. Д. Аллюзия как оценочное средство языка на материале английского языка: специальность 10.02.04 «Германские языки» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Белоножко Надежда Дмитриевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2013. – 150 с. – Библиогр. – С. 138–150.
3. Дюморье Д. Ребекка: роман / Д. Дюморье; перевод с английского Г. А. Островской. – Ленинград: Художественная литература : Ленингр. отд-ние, 1990. – 334 с. – ISBN 5-280-01314-5.
4. Евсеев А. С. Основы теории аллюзии: специальность 10.02.01 «Русский язык»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Евсеев Александр Сергеевич; Российский университет дружбы народов. – Москва, 1990. – 200 с. – Библиогр. – С. 179–200.
5. Мамаева А. Г. Лингвистическая природа и стилистические функции аллюзии (на материале английского языка): дис. ...канд. филол. наук : 10.02.04 / Алиса Герцевна Мамаева; Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тереза. – Москва, 1977. – 197 с. – Библиогр. – С. 169–197.
7. Язык цветов. Русский травник. Иллюстрированное издание под ред. В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева, В. С. Бутромеевой, Н. В. Бутромеевой. – М.: Белый город, 2006. – 448 с.
8. Du Maurier, D. Rebecca / D. Du Maurier. – Москва: Менеджер, 2006. – 241 с. – ISBN 5-8346-0247-9.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПЕРЕВОД

*Игнатьева Ю.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*yu.ignatyeva@donnu.ru*

**Введение.** С развитием технологий и появлением новых полезных изобретений для улучшения и/или облегчения жизни, трудовой деятельности людей в нашу жизнь входят всевозможные приложения, виджеты, гаджеты, устройства, компьютерные программы/игры. Больше чем две трети (67,1 %) людей в мире сегодня пользуются мобильными телефонами. К началу 2022 года число уникальных пользователей мобильных устройств достигло 5,31 миллиарда. С начала прошлого года прирост составил 95 млн. пользователей (из отчёта о состоянии цифровой сферы Global Digital 2022). Смартфоны, планшеты становятся неотъемлемой частью современной жизни людей в эпоху цифровизации. Технический прогресс не стоит на месте, мобильные устройства также модернизируются, получают новые технические возможности. Сегодня немногие могут представить свою жизнь без мобильных телефонов и интернета. Мы живем в мобильном мире с повышенной коммуникацией между людьми с разных стран, разговаривающих на иностранных языках. В глобальной паутине можно найти любую информацию, и не только на родном языке, но и на иностранном. И это означает, что сегодня перевод очень востребован, но большинство современных людей пользуются электронными переводчиками и онлайн-словарями, потому что это очень удобно, быстро и результативно.

**Актуальность** выбранной темы определяется тем, что онлайн-переводчик – один из самых популярных сервисов 21 века. В эпоху глобализации потребность в переводе сложно переоценить, тем более что технологии постоянно совершенствуются. Согласно данным одного сервиса по переводу, каждый день на нем переводится свыше 140 млрд. слов, то есть, каждый житель планеты переводит по семь слов в день. Такие сервисы упрощают общение людей из разных стран, убирают языковые барьеры, помогают понимать указатели или инструкции, незаменимы в путешествиях. По прогнозам аналитиков, эти электронные средства могут вытеснить соответствующую профессию. Автоматизированные системы перевода уже внедряются во многие сферы жизни, такие как, переговорные устройства, программное обеспечение для путешествий и т. д.

**Основная часть.** Цифровые технологии пришли в образовательный процесс. Дистанционное обучение, электронные лекции и презентации широко используются на различных этапах обучения. Подобные новинки делают работу преподавателя и студентов интересной, помогают ускорить

и разнообразить процесс обучения. Что касается непосредственно предметной области «Иностранный язык», то использование электронных средств поможет создать «основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки» [6].

Переводческая деятельность, как правило, связана с текстовой информацией. Со слов Н. К. Грабовского, столетиями рабочее место переводчика практически не менялось. Его орудия труда, как рукописные, так и машинописные, все это время фактически оставались теми же. Изменения не коснулись и сложности, и эффективности. До информационной эпохи, которая началась с изобретения персонального компьютера, сети Интернет, переводчик работал в основном с бумагой и ручкой. Естественно, бумага – как инструмент ручного составления архивов и каталогов для поиска среди записей переводчика, библиографических ссылок и базы терминологических примеров. Следующий классический ресурс переводчика – печатные словари и справочники, справочные материалы по предметным областям, необходимые для прочтения. Сегодня с информационными технологиями связаны практически все сферы деятельности человека, поэтому сложно представить и процесс перевода без компьютера. Экранная культура сменила культуру печатного текста, поменялись функции и сущность перевода, информация передается и воспринимается через компьютер. За последние десятилетия характер работы переводчика и требования к нему существенно трансформировались. В первую очередь преобразовался письменный перевод научно-технической, официальной и деловой документации. Просто перевести текст, пользуясь компьютером как пишущей машинкой, уже недостаточно. Заказчик ожидает от переводчика, что готовый документ будет соответствовать внешнему виду оригинала как можно точнее, и при этом соответствовать принятым в данной стране стандартам.

Индустрия перевода 21 века предъявляет к специалистам новые требования, так как объёмы перевода стали больше, сроки жёстче и короче. Переводчику приходится быть менеджером проектов, компьютерщиком, документоведом, специалистом в издательском деле, лингвистом-исследователем. Умение пользоваться современными компьютерными программами, которые направлены на улучшение деятельности переводчика, готовность и способность осваивать эти программные продукты, чтобы повысить привлекательность для работодателя и уменьшить затраты на «производственный процесс» письменного перевода, – вот главные условия, которые диктует рынок труда сегодня. Многие электронные средства способствуют ускорению и созданию альтернативных вариаций текста перевода (возможности Интернет); другие позволяют сделать выбор среди альтернативных вариаций (переводческие накопители и всевозможные словари). Дальнейшие варианты текста перевода создаются в наши дни из-за изобилия информации достаточно легко, поэтому необходимо сосредоточить

большее внимание на выборе возможного варианта текста перевода. Важно помнить, что главная цель переводчика – обеспечить коммуникацию между людьми, и только затем – работа с электронными средствами.

Использование электронных переводчиков при изучении иностранного языка, безусловно, нужное новшество, но и определённый фактор, который затрудняет должное понимание сути информации на иностранном языке. Прибегая к помощи автоматизированных средств перевода, студенты лишают себя важных этапов анализа предложения, который необходим для понимания информации на иностранном языке.

Обучающиеся теряют навыки использования знаний по грамматике, осознания лексических значений слов и межкультурных связей языков. Слова теряют свою многозначность, так как студенты видят в переводчике только их ограниченное, порой единственное значение. Другими словами, есть проблема и готовое решение без промежуточных цепочек действий, без грамматического и лексического анализа. В результате неправильное применение электронных переводчиков существенно тормозит в целом процесс усвоения знаний, которые необходимы для овладения иностранным языком на должном уровне, снижает качество обучения. И, соответственно, конечная цель становится недостижимой. Студенты при получении специальности не владеют иностранным языком, и становятся всё больше зависимыми от электронных переводчиков.

Процесс перевода – деятельность творческая. Процесс устного перевода, например, включает в себя помимо творчества высокий профессионализм, сообразительность и быструю реакцию. Всё это зиждется на знаниях, которые следует получить в процессе обучения естественным аналитическим путём: восприятие – осознание – запоминание. Для качественного перевода и точной передачи информации электронный переводчик является недостаточным инструментом, потому что у него нет интеллекта. Вместе с тем применение машинного (цифрового) перевода не может способствовать выработке необходимых навыков овладения языком.

Студенты, пользуясь электронными средствами, часто не понимают реалии, которые в принципе «лежат на поверхности» понимания контекста, не сопоставляют факты. К тому же, читая перевод, который они сделали, могут быть допущены откровенно нелепые ошибки, которые в обычной речи трудно себе представить.

Вот некоторые примеры:

Немецкий язык	«Интерпретация»	Перевод
Stollen	рождественская шпилька	штолен (традиционная немецкая рождественская выпечка)
Österreich	Империя Пасхи	Австрия
Pfefferkuchen	пирожные с перцем	пряник (с пряностями / имбирный)
bemalter Pfefferkuchen	окрашенный пирог с перцем	расписной пряник

**Заключение.** Современные компьютерные технологии помогают при решении многих переводческих задач. Но машинный перевод требует обязательной его коррекции человеком. Используя онлайн-переводчики, важно опираться на знания грамматического, лексического и стилистического строя языка. Иначе неправильное понимание исходной информации предоставленной в тексте оригинала может привести к распространению ложной информации, что напрямую повлияет на качество перевода.

### Список литературы

1. Кабанов А. Н. Организация учебного процесса по иностранному языку в современных условиях: проблемы современных технологий в преподавании иностранных языков и пути их решения / А. Н. Кабанов, Л. Г. Юсупова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 81-86.
2. Кашеварова И. С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии / И. С. Кашеварова // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 145-147.
3. Абдуллахитов Р. С. Технология формирования основ переводческой компетенции у студентов неязыкового вуза с использованием открытых электронных ресурсов: на материале дисциплины «Иностранный язык» / Р.С. Абдуллахитов: дисс... канд. юрид. наук: 13.00.02. – М., 2017. – 272 с.
4. Любанец И. И. Обучение переводу научно-технической литературы студентов неязыковых специальностей / И. И. Любанец, О. Н. Петрунина // Международный сборник научных статей «Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода». – Выпуск 5. – Н. Новгород: Бюро переводов «Альба», 2015. – С. 141-148. – ISBN 978-5-905213-05-2
5. Терентьева И. А. Использование электронных словарей и систем автоматического перевода для формирования переводческой компетенции / И.А.Терентьева, И. Г. Смирнова // Электронный научный журнал «Серия априори: гуманитарные науки». – № 6. – 2016. – URL: <http://www.apriori-journal.ru>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) от 29.12.2014. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/55170507> (дата обращения: 27.09.2022).
7. Баймуратова У. С. Электронный инструментальный переводчика: учебное пособие / У. С. Баймуратова. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 120 с.
8. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник / Н. К. Гарбовский. – Москва: Изд-во Моск.ун-та, 2004. – 544 с.
9. Канцур, А. Г. Потенциал сервиса LearningApps.org в языковом образовании / А. Г. Канцур, М. А. Мосина // Новые технологии в образовательном пространстве одного и иностранного языков: Матер. V Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. политех. ун-та, 2013. – С. 63–69.

**БИЛИНГВИЗМ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ  
УСПЕШНОСТИ КОММУНИКАЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНОЙ СФЕРЫ)**

*Караулова А.Д.<sup>1</sup>*, канд. филол. наук, доц., *Климентьев Р.А.<sup>2</sup>*,  
<sup>1</sup> ГАОУ АО ВО «Астраханский государственный архитектурно-строительный  
университет», г. Астрахань РФ

<sup>2</sup> ГБОУ АО «Астраханский технический лицей», г. Астрахань, РФ  
*todayenglish@mail.ru*

Человек начинает изучать язык с раннего возраста. Находясь в окружении носителей языка, ребенок начинает говорить только тогда, когда ему удастся научиться повторять фонетические звуки, которые издают окружающие его люди, и, благодаря способности мыслить, он придает им правильный смысл.

Язык – это не только средство общения, но и историческая память каждого народа. Речь меняется под влиянием разных языков, и формирует общий сленг для взаимодействия носителей. Прикаспийский регион – это уникальная территория тысячелетних межэтнических и межкультурных взаимодействий, для которой характерно широкое разнообразие цивилизаций, культур и религий. Процессы, наблюдаемые на указанной географической области, представляют собой целый калейдоскоп взаимодействия различных этносов, проживающих совместно в условиях интернационализации и глобализации, тесно сосуществуют и плодотворно работают вместе.

Следует отметить, что билингвизм выступает как один факторов, влияющих на успешность коммуникации, особенно в профессиональной сфере ввиду того, что большинство единиц терминологического аппарата были заимствованы из английского языка (либо латинского, прародителя английского). Поэтому, чтобы определить спектр семантических значений, вкладываемых монолингвами и билингвами в заимствование из английского языка скролворк (scrollwork) был проведен лингвopsихологический эксперимент.

Проведенное исследование по узусу анализируемого англицизма в устном спонтанном дискурсе рассматривало ассоциативный ряд в различных возрастных группах монолингвов и билингвов г. Астрахани, представленных респондентами из школ, вузов, профессиональных сфер (архитектурной и сферы информационных технологий).

Указанная цель была достигнута при реализации таких задач, как исследование круга семантических значений, вкладываемых в заимствование монолингвами разного пола, возраста и социальной принадлежности, ограничение ассоциативной картины билингвов разного пола, возраста и социальной принадлежности, сравнение полученных результатов.

В процессе проведения эксперимента были использованы такие методы, как сплошная выборка, психолингвистический эксперимент, анкетирование и статистический анализ полученных данных.

**Актуальность** статьи определяется тем, что результаты проведенного эксперимента позволяют оценить лингвистическую обстановку региона в горизонтальном срезе узуса языковых явлений. В ходе достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- анализ исходного спектра семантических значений заимствования в языке-доноре;
- дифференциация значений, которыми наделялась единица в устном спонтанном дискурсе монолингвами и билингвами;
- потенциальное влияние таких факторов, как гендерная принадлежность, возрастная категория, наличие/отсутствие образования, знание иностранных языков, повседневная среда общения на возможное сужение / расширение семантического значения заимствованной лексической единицы.

В результате проведенного эксперимента удалось выявить, что фактор владения несколькими языками на различном уровне (билингвизм) позволяет воспринимать заимствование шире, чем принято в узкоспециальной сфере, а также помогает установить базовый вектор развития семантических значений благодаря заложенному аутентичному значению заимствования.

Словарь дает следующее:

scroll|work «SKROHL WURK», noun.

1. decorative work in which scrolls are much used. (декоративная работа в которой больше всего использованы завитки)

2. ornamental work cut with a scroll saw.( декоративная работа, вырезанная с помощью спиральной пилы)[4].

Результаты проведенного исследования можно наблюдать в диаграмме:

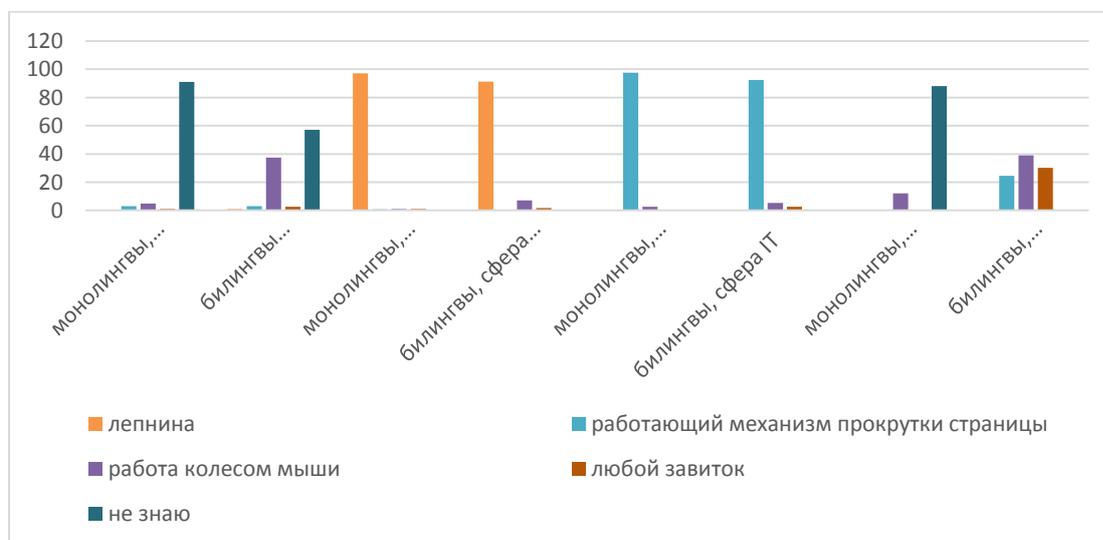


Рис. Узус англицизма *скролворк* в речи монолингвов и билингвов

Таким образом наглядно видно, что билингвальные респонденты владеют семантическим значением заимствования, наиболее близким к аутентичному оригиналу, в отличие от владеющих только русским языком. Также значительное влияние на ассоциативный ряд восприятия заимствования в билингвальных группах оказал фактор принадлежности к той или иной узкоспециальной профессиональной группе.

Как показал психолингвистический эксперимент и анализ полученных данных, при ассимиляции в русском дискурсе данная единица получает расширение исходного значения, приобретая отрицательный коннотативный оттенок. Иными словами, изменение семантического спектра ассоциативных связей заимствования произошло в сторону сужения.

Существенным представляется факт того, что группы, показавшие этот результат, характеризуются низким уровнем владения иностранными языками.

Вследствие проведенного исследования можно заключить, что на восприятие иноязычного заимствования в условиях русскоязычного дискурса существенное влияние оказывают такие факторы, как возраст, сфера ежедневной коммуникации, а также фактор «монолингвальность / билингвальность».

### Список литературы

1. Забалуева Н. А., Караулова А. Д. Лигвопсихологический эксперимент как один из показателей лингвистической обстановки в целях решения значимых практических задач развития регионов // Инновационное развитие регионов: потенциал науки и современного образования [Электронный ресурс] : материалы IV Национальной научно-практической конференции с между-народным участием, приуроченной ко Дню российской науки (8–9 февраля 2022 г.) : электронное издание / под общ. ред. Т. В. Золиной. – Электрон. текстовые данные (15,4 Мб). – Астрахань: Астраханский государственный архитектурно-строительный университет, 2022. – 1 опт. диск (CD-R). С 387-389.
2. Караулова А. Д. Исследование узуса заимствований молодежного сленга в речи монолингвов и билингвов Астраханской области [научная статья] / А. Д. Караулова, С. В. Майоров, Е. Ю. Яровая // Потенциал интеллектуально одаренной молодежи – развитию науки и образования [Электронный ресурс]: материалы X Международного научного форума молодых учёных, инноваторов, студентов и школьников (27–28 апреля 2021 г.) : электронное издание / под общ. ред. Т. В. Золиной. – Электрон. текстовые данные (17,3 Мб). – Астрахань: Астраханский государственный архитектурно-строительный университет, 2021. – 1 опт. диск (CD-R). ISBN 978-5-93026-135-6. – С. 416-421.
3. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков / А. Е. Карлинский; АН КазССР, Ин-т языкознания Алма-Ата: Гылым, 1990. – С. 180.
4. Электронный ресурс [https://useful\\_english.en-academic.com/574619/scroll%7Cwork](https://useful_english.en-academic.com/574619/scroll%7Cwork) (дата обращения 01.08.2022)

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

*Колтунова С.В.*, канд. филол. наук,

*Чернявская Н.Э.*, канд. пед. наук, доц., *Ксенофонтова Л.С.*

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,

г. Белгород, РФ

*svkoltunova85@yandex.ru*

**Введение.** В последнее время интерес к изучению перевода с одного языка на другой существенно возрос. Связано это с происходящими в современном мире процессами глобализации, с развитием международного сотрудничества, с научно-техническим прогрессом. Все эти факторы указывают на необходимость обращения к теории перевода, а также на важность обучения будущих специалистов основным переводческим приемам или трансформациям. В силу того, что грамматика является одним из наиболее сложных разделов науки о языке, рассмотрим грамматические трансформации при переводе сложноподчиненного предложения с английского языка на русский на примере научно-технического текста “The Master’s Role in Collecting Evidence”, перевод которого выполнил капитан дальнего плавания У.А. Лаур. Данное исследование носит статистическо-семантический характер, поскольку определяется частотность использования той или иной трансформации в указанной литературе.

**Основная часть.** Среди существующих классификаций переводческих трансформаций в данном исследовании будем ориентироваться на классификацию трансформаций, предложенную известным отечественным языковедом Л. С. Бархударовым. По мнению ученого, наиболее часто используемой трансформацией при переводе сложного, в том числе сложноподчиненного предложения, является замена. Л. С. Бархударов перечисляет следующие виды замены: замена сложного предложения простым, замена главного предложения придаточным и наоборот, замена подчинения сочинением, замена союзного типа связи бессоюзным. Кроме того, при переводе сложноподчиненного предложения с английского языка на русский наблюдаются объединение, членение и перестановка [1, с. 203].

Анализ текста оригинала и текста перевода показывает достаточно частое использование перечисленных грамматических трансформаций. Однако следует отметить, что строгость, точность и лаконичность научно-технического стиля ограничивает переводчика в частом использовании трансформаций разных видов, в том числе и грамматических.

Наиболее частым приемом, к которому прибегает переводчик, является замена сложноподчиненного предложения простым (110

примеров; 74 %), что объясняется особенностями научного стиля в русском языке – краткому и чёткому изложению фактов. Наиболее часто она встречается в сложноподчинённых предложениях с придаточными обстоятельственными, например,

*“If the Master imposes either of these sanctions, he must make an entry in the “Penal Book” and the official log book”* [43, с. 92].

*“При применении капитаном любых из этих санкций, он должен сделать соответствующую запись в «Книге взысканий» и в официальном судовом журнале”* [41, с. 96].

Объединение предложений насчитывает 13 случаев (9 %) и также наблюдается, в основном, в предложениях с придаточными обстоятельственными. Основными причинами использования данной трансформации при переводе сложноподчинённого предложения с английского языка на русский являются уточнение одного из предложений, избежание повторяющейся грамматической конструкции, логическое единство между предложениями.

В английском языке части внутри сложного предложения, как и однородные члены внутри простого, нередко объединяются на основе формального, а не логического сходства. Для русского языка такая структура не приемлема, поэтому при переводе английского сложноподчинённого предложения на русский язык переводчики прибегают к членению. В рассматриваемых нами источниках переводчик прибегал к членению в 13 случаях (9 %). Например:

*“Owners suffered a loss in excess of \$100,000 which included off-hire, spare parts, replacement fuel and diesel oil”* [3, p. 43].

*“Судовладельцы понесли убытки, превышающие 100.000 долларов США. Эта сумма включает в себя стоимость вывода судна из чартера, стоимость запасных частей, замены топлива, а также стоимость использованного топлива”* [2, с. 51].

В английском предложении перечислены различные детали, поэтому в русском тексте во избежание непонимания или недопонимания переводчик прибегает к членению предложения на два отдельных предложения.

Не могут остаться без внимания случаи, когда переводчик одновременно прибегает к объединению и членению. Основной причиной одновременного использования таких трансформаций является отсутствие той или иной конструкции в русском языке.

Следующей грамматической трансформацией, к которой прибегает переводчик, является замена подчинения сочинением. Отметим, что данный вид трансформации не особо распространён при переводе сложноподчинённых предложений в рассматриваемой нами технической литературе и составляет 9 примеров (6%). В качестве примера укажем следующие предложения:

*“Although not every vessel will have a video camera on board, a series of so photographs could also be of great evidential value in demonstrating bad weather and the condition of the vessel”* [3, p. 22].

*“В настоящее время ни на каждом судне имеется видеокамера, но и серия фотографий может иметь при защите от претензий большую доказательную силу, демонстрируя условия шторма и состояние судна”* [2, с. 27].

Представленная в английском предложении подчинительная связь при переводе на русский язык заменяется сочинительной, не вызывая никаких изменений относительно смысла высказывания и выполняя нормы синтаксиса русского языка.

Как показывают наши наблюдения, случаи использования замены союзной связи бессоюзной ограничены. В анализируемом тексте встретилось одно предложение (1 %) с придаточным условным и одно (1 %) с однородными дополнительными.

Как известно, для английского сложноподчиненного предложения характерен такой порядок слов, когда придаточное предложение предшествует главному, в русском же предложении наблюдается противоположная ситуация, согласно которой главное предшествует придаточному. При переводе с английского языка на русский нередко происходит изменение порядка следования частей сложного предложения – главного и придаточного, что именуется в теории перевода перестановкой. Однако в проанализированных нами текстах такой вид трансформации не применялся.

**Заключение.** Как показал предпринятый нами анализ, в технической литературе в достаточном количестве применяются грамматические трансформации. Основной причиной их применения выступает различие в строе языков: для английского (аналитического) языка характерны союзная связь и подчинительные конструкции, а для русского (синтетического) – бессоюзная связь и сочинительные конструкции. Самая распространённая среди грамматических трансформаций в анализируемых текстах – замена сложного предложения простым. Кроме того, поскольку группа придаточных обстоятельственных выступает самой распространённой среди остальных видов придаточных, грамматические трансформации чаще наблюдаются в сложноподчинённых предложениях с придаточными обстоятельственными.

### **Список литературы**

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – Москва: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Роль капитана при сборе доказательств / Пер. с англ. У.А. Лаура. – Лондон, 1989. – 104 с.
3. The Master’s Role in Collecting Evidence / Compiled by a special working group of the North-East Branch of the Nautical Institute. – London, 1989. – 104 p.

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Медведева М.С.*, канд. филол. наук

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел  
Российской Федерации», г. Ростов-на-Дону, РФ  
*med8744@yandex.ru*

**Введение.** Юридический дискурс – это получившийся в результате толкований и разъяснений текст права в динамике. Данный тип дискурса является коммуникативным событием, которое связано с ритуалами и стереотипами, функционирующими в обществе, существует в особых социокультурных условиях и может быть представлен в текстах различных типов. Юридический дискурс имеет свои грамматические и лексические особенности, отличающие его от языка общего употребления, что является характерным для всех профессиональных языков.

**Основная часть.** Юридические тексты насыщены юридической терминологией и лексически устойчивыми сочетаниями, которые редко употребляются в обыденной речи (*например, выражения «оспаривать иск», «to take legal action» – предъявить иск*). Также для них характерно использование некоторых оборотов официально-канцелярского стиля (*Настоящим удостоверяю...*), употребление глаголов в страдательном залоге (*судом выносятся приговор, as laid down in – как предусмотрено*), наличие различных аббревиатур (*УПК – Уголовный Процессуальный Кодекс, CFR – Code of Federal Regulation*) и латинизмов (*de juro – юридически*). При этом, как отмечает С.В. Тюленев в своей работе «Теория перевода», латинизмы применяются в юридическом дискурсе не для придания тексту некой «учености», а используются в качестве терминологических образований. Исследователь приводит в пример выражения *in via juris* (*законным путем*) и *retractatio juramenti* (*оспаривание присяги на основании ее ложности*), которые являются не «украшениями» текста, а терминами, которые в юридическом тексте нельзя ни заменить, ни опустить [1].

И. С. Алексеева выделяет также такие черты юридических текстов, как отсутствие эмоциональной информации, архаичность лексики и «громоздкость» синтаксиса, который при всей своей сложности направлен на однозначность и точность формулировок [2]. Архаичность юридической лексики также подчеркивает и И.В. Палашевская в своей работе «Функции юридического дискурса и действия его участников». Данный исследователь приводит в пример традицию английского права, которое в большой мере ориентировано на сохранение определенных вербальных формальностей (правил, ритуалов, символов), которые столетия назад были объявлены «нерушимыми». К ним относятся англо-саксонские

архаизмы (*witness, writ, moot*), заимствования из французского языка (*plaintiff, plead, lien*), этикетные формулы и церемониальные обороты (*May I respectfully draw the court's attention to...*). Согласно данному исследователю, подобная традиция отражает авторитет права, преемственность поколений и укрепляет доверие к праву, которое функционировало веками и было проверено временем [3].

И.Р. Гальперин в работе «Очерки по стилистике английского языка» отмечает, что так как англичане говорят, что за последние 600 большинство их законов не претерпело никаких изменений, наличие объемного пласта архаической лексики вполне объяснимо. Язык же остальных юридических документов насыщен архаизмами по той причине, что их авторы стремятся как можно ближе приблизить его к языку законов. При этом естественно, что в подобных текстах архаизмы выполняют особую функцию. В отличие от использования данной лексики в литературных произведениях, где они зачастую употребляются с целью создания исторического колорита и стилизации, архаизмы в юридическом дискурсе используются для выполнения функции, которую И.Р. Гальперин условно называет «терминологической». Согласно данному исследователю, архаизмы обеспечивают соответствие средств выражения в подобных документах тем, что используются в кодексах и законах. Соответственно, такие присущие юридическому дискурсу слова и выражения, как *beg to inform, therewith, hereinafter named* следует считать архаизмами с терминологической функцией [4].

Юридические термины подобны терминам любой другой области, они однозначны и эмоционально не окрашены. В «Энциклопедии юриста» отмечается, что существует ряд правил, касающихся юридических терминов и их эффективности. Во-первых, юридические термины должны быть едины, то есть для выражения одних и тех же понятий должны употребляться одни и те же термины. Во-вторых, юридические термины должны быть общепризнаны и закреплены законодательно [5]. В-третьих, юридическая терминология должна быть относительно стабильна, так как согласно автору данной словарной статьи, профессору Ю.Г. Арзамасову, отказываться от используемых юридических терминов без серьезной на то причины «недопустимо».

Помимо вышеперечисленных требований к юридическим терминам, автор и составитель «Большой юридической энциклопедии» А.Б. Барихин подчеркивает тот факт, что один и тот же юридический термин в том или ином нормативно-правовом акте должен быть употреблен однозначно.

Различают три вида юридических терминов: общезначимые, специально-юридические и специально-технические.

Общезначимые юридические термины используются в обыденном смысле и могут быть поняты профессионально неподготовленным реципиентом, специально-юридические термины наделены «особым правовым содержанием» (исковая давность), специально-технические

юридические термины связаны с областью специальных знаний, например, экономики или медицины (трансгенные организмы).

Профессор В.А. Толстик в своей работе «Проблемы классификации юридической терминологии» предлагает более детальную классификацию юридических терминов. Данный исследователь делит юридические термины, основываясь на двенадцати различных параметрах.

Схематически классификация юридических терминов В.А. Толстика может быть представлена следующим образом:

а) в зависимости от правовой сферы употребления юридические термины подразделяются на: термины юридической науки и термины юридической практики (юридических документов);

б) в зависимости от распространенности употребления в языке: общеупотребительные термины (*гражданин, свидетель, заказ, автор, работник*) и необщеупотребительные (специальные) термины;

в) в зависимости от сферы распространения терминов в юридической науке и практике: общеправовые (*правоотношение, частная собственность, закон, норма права*); межотраслевые (*банковская гарантия* – в гражданском и финансовом праве); отраслевые (*преступление, судимость* – в уголовном праве, *суверенитет, гражданство* – в конституционном праве и т.д.);

г) в зависимости от степени однозначности: однозначные (*преступление, невменяемость*); многозначные (термин «зalog» в гражданском праве обозначает способ обеспечения обязательств, а в уголовно-процессуальном – одну из мер пресечения);

д) в зависимости от степени точности обозначаемого понятия: термины точного значения (*федеральный закон, дееспособность*); термины, выражающие оценочные понятия (*разумный срок, малозначительность деяния*) [2].

**Заключение.** Юридический дискурс представляет из себя сложную, неоднородную структуру, включающую в себя различные виды речи и речевые жанры. Будучи профессиональным языком, язык юридического дискурса обладает рядом грамматических и лексических особенностей, отличающих его от языка общего употребления.

Юридический дискурс отличается насыщенностью юридической терминологией, частотным употреблением оборотов официально-канцелярского стиля, аббревиатур и латинизмов. Вне зависимости от вида, вся юридическая терминология должна быть едина, устойчива, однозначна, общепризнана и закреплена в законодательстве.

### Список литературы

1. Тюленев С. В. Теория перевода: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям / С. В. Тюленев. – Москва: Гардарики, 2004. – 334 с.
2. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов / И. С. Алексеева. – Москва: Academia; СПб: Филол. фак. СПбГУ, 2004. – 346 с.

3. Палашевская И. В. Функции юридического дискурса и действия его участников / И. В. Палашевская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 5 (2). – 2010. – С. 535-536.
4. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.
5. Шевченко М. С. Судебная терминология в зеркале переводческих решений. Философия права. – 2018. – № 4 (87). – С. 68-73.

УДК 81-26

## ENGLISH: АНГЛИЙСКИЕ СЛОВА АЗБУКОЙ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

*Плутахина О.С., Самарин А.В.*, канд. филол. наук, доц.  
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*alvic\_samarin@mail.ru, olya.plutaxina@yandex.ru*

**Введение.** Всем известно какой популярностью на сегодняшний день обладает английский язык. Приезжая в любую страну, мы сталкиваемся с ним повсюду: окружающие люди могут говорить на английском, уличные вывески, реклама и путеводители написаны на этом языке.

Говоря об английском языке как о мировом языке, необходимо отметить тот факт, что он в силу своей интернациональности, имеет значительное влияние на лексический строй каждого языка, которого касается тем или иным образом [1].

Японский язык – язык, не желающий отставать от всемирной тенденции использования английского языка в маркетинге и СМИ. Японцы повсеместно используют английский в уличной рекламе, стараясь при этом привлечь внимание людей некой зарубежной оригинальностью. Проблема заключается лишь в том, что в 9 из 10 случаев японцы делают грубые ошибки при написании английских слов в силу плохого знания языка.

**Основная часть.** В современном мире популярность восточных языков растет ежедневно. В последние годы количество тех, кто хочет познакомиться с языком и культурой Азии значительно увеличилось. Все больше людей начинают интересоваться страной восходящего солнца – Японией. Приезжая в Японию, люди, знающие английский язык, сразу же обращают свое внимание на уличную рекламу, вывески и заголовки, написанные японцами на английском. С одной стороны, использование английского языка в рекламе очень популярно и способствует увеличению интереса прохожих людей, однако это работает только в том случае, если надписи не содержат в себе никаких орфографических ошибок, как это часто случается в Японии.

Согласно интернет-данным в 2021 году только около 40% учащихся средней школы достигли 3 уровня знания английского языка на японском экзамене. Проводя сравнительный анализ результатов прошлых лет, можно сделать вывод, что уровень владения языком улучшился только на 2%. Однако, стоит учесть тот факт, что Япония уже на протяжении нескольких лет пытается сделать изучение английского языка обязательным на более ранних этапах обучения, чтобы повысить данные показатели [5].

Лингвисты считают, что такой низкий уровень владения английским языком как у школьников, так и у взрослых, стало причиной возникновения такого феномена как «Engrish». Engrish – современное название орфографических ошибок при использовании английского языка жителями восточно-азиатских стран. Также, часто под понятием «ингриш» имеют в виду намеренно искаженный английский язык представителями азиатских стран. Согласно ученым-лингвистам, свое название данное явление получило из-за фонетической разницы между английским и японским языками: как нам известно в японском нет звука «л», поэтому им очень сложно его выговаривать, и чаще всего они произносят его как «р». Поэтому и слово «English» японцы будут произносить как «Engrish» [2].

Изучая работы В.М. Алпатова, мы узнаем, что японцы помешаны на уличной рекламе, вывесках и меню, написанных на английском языке. И здесь мы встречаемся лицом к лицу с ингришом, т.к. он относится непосредственно к письменному языку. Однако японцы не очень-то стараются показать свои «глубокие» знания в английском языке, ведь при написании заголовков они часто руководствуются онлайн-переводчиками и не всегда проверяют правильность написанного. Это происходит потому, что японцы прекрасно понимают, что проходящие люди не будут обращать большого внимания на такие ошибки, особенно жители самой Японии [1].

Рассмотрим несколько примеров использования ингриша японцами. Нередко можно встретить название международных школ английского языка, написанное как «**Uninternational English School**» (немеждународная школа английского языка). Вместо того, чтобы написать «**Virtual Bowling**», японцы предложат вам купить «**Virtual Boring**» (виртуальная скукота).

Также очень часто встречаются ошибки при напечатании надписей на одежде. Например, «**Our want you!**» (наше выбирает тебя) вместо «**We want you!**». Часто можно увидеть пунктуационные ошибки, например, фраза «**Let's eat, Grandma!**» становится «**Let's eat Grandma!**» (давайте съедим бабушку) [4].

Приведем еще несколько примеров ингриша, использованного на одежде:

1) **I do a lot of thing.** – Я делаю много вещь. Японцы, видимо, решили, что образование множественного числа с помощью «s» в данном случае совсем не обязательно.

2) **My boyfriend out of tow.** – Мой парень не на эвакуаторе. Вероятно, японцы хотели сказать, что «My boyfriend is out of town».

3) **Modesty does not here.** – Скромность не делает здесь. Что именно японцы хотели сказать этой фразой останется неизвестным.

Изучая культуру Японии, мы можем встретиться с самым ранним употреблением ингриша в видеоиграх, в которых содержится не совсем корректный перевод фраз на английский язык. Одним из самых известных примеров является интернет-мем «**All your base are belong to us**» («Вся ваша база принадлежать нам») [Honna, 2018].

**Заключение.** С каждым днем ингриш набирает все большую популярность в Японии, привлекая при этом внимание людей, знающих английский язык и понимающих ошибки, сделанные японцами. Лингвисты уверены, что данный феномен будет жить пока уровень знания английского языка у японцев не станет немного выше. Но, так как в ближайшее время данное улучшение показателей не намечается, это означает, что ингриш будет пользоваться своей популярностью еще долгое время.

#### Список литературы

1. Алпатов В. М. Япония: язык и общество / В.М. Алпатов. – Москва: Муравей. – 2019. – 208 с.
2. Тумаркин П. С. Некоторые особенности современной японской разговорной речи / П. С. Тумаркин // Вестник Московского университета. Востоковедение. – 2021. – № 13. – С 30-42.
3. Honna N. English in Japanese Society: Language within Society // Multilingual Japan. Clevedon – Philadelphia – Adelaide, 2018.
5. Американцы не могут говорить с японцами на нормальном английском [Электронный ресурс]. – URL: <https://konnichiwa.ru/page/3402/>
6. English [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/English>

УДК 811.111

## ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПЕРЕДАЧИ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ И СТРАТЕГИИ ИХ ПЕРЕВОДА

***Рылова В.В.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*vlada-rylova@yandex.ru*

Название кинофильма представляется относительно автономным составляющим элементом фильма как целого. Его рассмотрение и анализ с точки зрения таких научных областей, как лингвистика, философия и переводоведение, способствует определению степени важности и роли образа-смысла кинопроизведения, который влияет как на выбор названия, так и непосредственно на его перевод.

Исследуя понятие заглавия, ученые-лингвисты анализировали роль последнего, описывая его медиатором между вертикальным контекстом и реципиентом, который воспринимает информацию, опираясь на багаж имеющихся фоновых знаний и свою эмоционально-ценностную систему. Соответственно, создание и дальнейшее функционирование заглавия базируется на ряде принципов, основными из которых являются принцип ориентации на фоновые знания и принцип экономии языковых средств.

Заглавие считается важнейшим семантико-композиционным элементом, который способен отразить истинный смысл и раскрыть семантическую многомерность произведения. При этом первоначальное декодирование смысла заглавия, до ознакомления с сюжетом кинокартины, оказывается чаще всего ретроспективным.

Это означает, что настоящая идея наименования может раскрыться лишь при непосредственном просмотре картины. Это, несомненно, служит доказательством тесной и неразрывной взаимосвязи заглавия с содержанием, подтверждая и тот факт, что наименование может являться составляющей образа-смысла.

Само же понятие «образ-смысл» предстает как нечто внутреннее, познание которого возможно только в контексте целого. Его непрогнозируемость и неоднозначность устраняется благодаря различным семиотическим системам, которые могут быть представлены кинематографическими кодами.

Анализируя роль наименования кинофильма в формировании образа-смысла, можно проследить за тем, как сильно искажается оригинальный авторский замысел, а затем и восприятие картины при неверном понимании ее основной идеи. Соответственно, неправильная интерпретация ключевой мысли произведения находит свое отражение в заглавии кинофильма. Таким образом, фильмоним представляет собой своеобразную квинтэссенцию образа-смысла, что определяет как его важность для самого фильма, так и важность его адекватного перевода для иноязычной аудитории.

Переводчик не пытается воспроизвести вторичную действительность, уже воспроизведенную автором оригинала, он передает систему смыслов оригинального названия средствами другой семиотической системы, для иной культуры, для адресата, владеющего другим культурным кодом и языком.

Передача фильмонимов – это сложная переводческая проблема, разрешение которой невозможно без знания основных функций и типов заглавия, его особенностей, а также учета ряда социокультурных факторов. Сам процесс перевода названия кинопроизведения можно смело назвать большим полем экспериментов, ведь перед переводчиком предстает целый ряд стратегий адаптации. Однако недостаточно уметь применять нужные переводческие трансформации, необходимо также уметь задействовать экстралингвистические знания, проявить творческое мышление, определить

культурно-языковую специфику оригинального наименования и, самое главное, ознакомиться с содержанием кинокартины.

Основными способами передачи англоязычных фильмонимов считаются: транскодирование, дословный перевод, добавление/опущение и смысловое развитие.

Транскодирование – это одна из самых простых стратегий перевода, которая включает в себя транслитерацию и транскрипцию. При этом транслитерация представляет собой передачу знаков одной письменности знаками другой письменности, а транскрипция предусматривает звуковую передачу формы слова. Данные переводческие трансформации используются в тех случаях, когда транслитерированное слово не будет вызывать у целевой аудитории трудностей в понимании, либо же нуждаться в дополнительных объяснениях или описании.

Примеры чистой транслитерации: *Argo* – *Арго*, 2004; *Titanic* – *Титаник*, 1997; *Aly* – *Али*, 2001; *Rocky* – *Рокки*, 1976.

Примеры транскрипции: *Ray* – *Рэй*, 2004; *Sam* – *Сэм*, 2015; *Jason Bourne* – *Джейсон Борн*, 2016; *Aquaman* – *Аквман*, 2018.

Следующий способ – дословный перевод, иногда его еще называют буквальным, представляет собой прямую передачу единиц с языка оригинала на язык перевода. Он применяется при простых конструкциях названий (имя существительное + глагол, имя прилагательное + имя существительное и т.д.), или при отсутствии непереводаемых или труднопереводимых социокультурных реалий и конфликта между формой и содержанием. Таким образом, такие фильмы как: *The Game* – *Игра*, 1997; *How to Steal a Million* – *Как украсть миллион*, 1966; *Coast Guard* – *Береговая охрана*, 2002; *Red Lights* – *Красные огни*, 2011 не требуют дополнительного пояснения, добавления новых слов или их опущения. В одном случае, это приведет к чрезмерному расширению названия, в другом – к потере его смысла.

Следующий способ передачи характеризуется опущением или добавлением новых единиц к оригинальному заглавию кинофильма в процессе его перевода на другой язык. Подобная трансформация способствует лучшему пониманию кинокартины, преобразует название, делает более интересным и сложным, добавляет ему информационной нагрузки. Примерами подобной стратегии служат следующие названия: *Jurassic Park* – *Парк Юрского Периода*, 1993; *Boogie Nights* – *Ночи в стиле буги*, 1997.

Самой сложной переводческой трансформацией считается смысловое развитие. Оно используется в тех случаях, когда переводчик не может передать название таким, каким оно представлено в оригинале, в силу разных моральных, этических и идеологических соображений, или когда фраза языка оригинала не будет иметь того же эффекта и смысла, если она будет передана на язык перевода буквально. Кроме того, смысловое развитие используется для привлечения большего внимания к кинофильму,

для проведения ассоциаций с успешными картинками: *Me Before You – До встречи с тобой*, 2014; *Eight Below – Белый плен*, 2005; *Green Zone – Не брать живым*, 2009; *In Bruges – Залечь на дно в Брюгге*, 2007.

Поскольку наименование кинофильма является некой точкой отсчета всего того, что демонстрируется на экране и непосредственно отражается в сюжете, оно определяет основной образ картины. К несчастью, во многих случаях русскоязычный эквивалент во многом проигрывает оригинальному названию. Это связано не с тем, что оригинал может содержать труднопереводимую игру слов, реалии, идиомы или крылатые выражения, а скорее с неправильным подходом переводчика к передаче. Заботясь о коммерческом успехе киноленты в релизе, он может пренебречь главными принципами перевода заглавия, забыть о важной роли наименования, как основной части образа-смысла кинопроизведения.

### Список литературы

1. Влахов С.И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва: Международные отношения, 1980. – 360 с.
2. Веселова Н. А. Оглавление в структуре текста, оглавление как текст: постановка проблемы / Н. А. Веселова. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 278 с.

УДК 81'373.7:81'25:811.11

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ СЕМАНТИКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ОНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

*Савченко В.И.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*sawtschenkowiktorija@mail.ua*

**Введение.** Фразеологическая единица (далее – ФЕ) по определению А. Вежбицкой – это устойчивое сочетание слов с осложненной семантикой, которое не образуется по определенным структурно-семантическим моделям, то есть это устойчивое выражение или сочетание слов, которое не может разделяться на отдельные компоненты и переводиться дословно [1].

**Основная часть.** В данной работе рассматриваются ФЕ в медийном дискурсе, содержащие в себе онимы, для которых свойственна фиксация некоторых характеристик объекта: как классифицирующих, так и во многих случаях индивидуальных. [2, с. 30].

**Целью** работы является изучение передачи семантики ФЕ с онимным компонентом в медийном дискурсе при переводе.

Рассмотрим ФЕ из немецкой еженедельной газеты “Шпигель” [5]: *Eine beleidigte Leberwurst zu spielen, klingt nicht sehr staatsmännisch*»,

*spottete der ukrainische Botschafter* – русск.: «Разыгрывать обиженную ливерную колбасу звучит не очень по-государственному», — иронизировал украинский посол'. ФЕ *eine beleidigte Leberwurst spielen*, 'разыгрывать обиженную ливерную колбасу', то есть, 'дуться по любому поводу'[3], на русский язык переводится с помощью калькирования. В русскоязычных средствах массовой информации данная ФЕ на постоянной основе ассоциируется с немецким канцлером Олафом Шольцем и имеет смысловую коннотацию антропонима.

Медийное пространство часто использует случайно образованные слова и выражения в заголовках с целью поддержания тенденции к нарушению языковых стереотипов и норм, что работает для привлечения читателя и может во многом не совпадать с изначальной формулировкой того или иного понятия. Например, в заголовке ежедневной деловой газеты Германии "Хандельсблат" [4] встречается ФЕ в сочетании с топонимом. Перевод с элементами калькирования *Russland lässt die Muskeln spielen* 'Россия играет мускулами', (ФЕ – *die Muskeln spielen lassen*) в немецком языке имеет значение 'демонстрировать военную силу, мощь'[3]. В данном примере под топонимом *Russland* подразумевается правительство, его решения. Или, следует отметить другой пример использования ФЕ в сочетании с эргонимом из той же газеты "Хандельсблат": *Microsoft benimmt sich wie ein Elefant im Porzellanladen* 'Майкрософт ведет себя как слон в посудной лавке'[6]. ФЕ – *sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen* 'вести себя неуклюже, бестактно по отношению к другим'. Перевод с элементами калькирования. 'Майкрософт' – компания по производству программного обеспечения, сравнивается с человеком, который ведет себя неуклюже в результате испуга.

**Заключение.** При отсутствии непосредственных соответствий при переводе ФЕ его можно перевести путем поиска аналогичной ФЕ, которая имеет общее значение с исходной единицей. В результате передачи иноязычной ФЕ на родной язык в ряде случаев используется калькирование, как в приведённых выше примерах. Следует отметить, что такой способ перевода приводит к тому, что в ряде случаев утрачивается часть семантики исходной ФЕ, так как приближенный перевод компонентов ФЕ становится причиной структурных, лексических и синтаксических изменений.

### Список литературы

1. Вежицкая А. С. Семантические универсалии и описание языков / А. С. Вежицкая. – Москва: Языки русской культуры, 2015. – 780 с.
2. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
3. Duden Wörterbuch [Электронный ресурс] – URL : <https://www.duden.de> (дата обращения: 16.09.2022)
4. *Russland lässt die Muskeln spielen //Handelsblatt/* [Электронный ресурс] – URL:<https://www.handelsblatt.com/politik/international/militaeruebung-russland-laesst-die-muskeln-spielen/10356376.html> (дата обращения: 16.09.2022)

5. Melnyk nennt Scholz »beleidigte Leberwurst//Spiegel/ [Электронный ресурс] – URL:<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/ukraine-krieg-botschafter-andrij-melnyk-nennt-kanzler-olaf-scholz-beleidigte-leberwurst-a-e8ad90fa-2184-47f2-8e4f-cb050457199c> (дата обращения: 16.09.2022).
6. „Microsoft benimmt sich wie ein Elefant im Porzellanladen“//Handelsblatt/ [Электронный ресурс] – URL: <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/microsoft-sap-oracle-microsoft-benimmt-sich-wie-ein-elefant-im-porzellanladen-it-konzerne-erhoehen-softwarepreise-kraeftig/28691308.html> (дата обращения 16.09.2022)

УДК 347.78.034

## **К ВОПРОСУ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ВЫСКАЗЫВАНИЙ С НЕМЕЦКОЙ ЭМФАТИЧЕСКОЙ ЧАСТИЦЕЙ AUCH (АСПЕКТ АКТУАЛЬНОГО ЧЛЕНЕНИЯ)**

*Хорецкая Н.Ю.*, канд. филол. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, РФ  
*nataliasch@mail.ru*

**Введение.** Перевод с одного языка на другой представляет собой сложный процесс умственной деятельности человека. Переводчик должен проникнуть в суть переводимого текста, осмыслить его и с помощью средств другого языка передать его содержание и форму. Перевести – это значит адекватно понятое воссоздать, то есть создать текст, равный оригиналу.

**Основная часть.** Любой перевод с иностранного языка должен в полном объёме передать смысл сообщаемой информации. Потому сегодня в науке о языке большое внимание уделяют проблеме адекватности перевода. Под адекватным переводом понимают перевод, точно передающий содержание и форму оригинала в их неразрывной связи, перевод, в котором достигнуто семантико-стилистическое или функциональное соответствие языковым средствам оригинала.

Существуют разные способы достижения адекватности при переводе, прибегая к которым переводчик добивается лаконичности или экспрессивности, раскрывает богатые возможности языкового строя и привносит в переводной текст дополнительные оттенки лингвистического своеобразия. Следует, однако, заметить, что любое предложение является не только единицей грамматики, оно взято в конкретной речевой ситуации, то есть взаимодействует с конкретной неязыковой реальностью, имеет конкретное коммуникативное задание, отражающее как постоянные, так и переменные ситуативные факторы, и в силу этого является минимальной коммуникативной единицей речи [2]. Коммуникативная структура высказывания и адекватность её передачи на другой язык – одна из значимых проблем в языкознании на сегодняшний день. Если нарушается

коммуникативная структура, то нарушается и смысл высказывания. Вопрос о соотношении коммуникативной структуры иностранного и русского высказываний при переводе мало изучался. Более того, вопрос о частицах в рамках данной темы практически не затрагивался.

Частицы как класс служебных слов являются предметом активного наблюдения и исследования учёных и представляют собой сложное явление. На протяжении нескольких десятилетий частицы были завуалированы, оставались незамеченными и неизученными. В них видели лишь остаток словарного запаса.

На данный момент в отечественной науке представлено большое количество работ многих лингвистов по проблеме изученности такой группы “маленьких” слов как частицы.

Существует большое количество классификаций частиц. Практически все эти классификации выделяют две основные группы этих служебных слов: логические и модальные. Остановимся на одной из логических частиц немецкого языка, а именно на частице *auch*. Функциями любой логической частицы являются соотнесение смежных понятий (коррелятов) и маркирование ремы (нового). Именно последняя функция является особенно значимой для осуществления процесса перевода.

Часто логическая частица *auch* имеет экспрессивную окраску, помогая говорящему передать его субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности, его чувства, эмоции, желания. В таких случаях *auch* употребляется в высказываниях, имеющих эмфатическое построение, когда рема предшествует теме. Следует заметить, что сверхфразовые единства с частицей *auch* при эмфатическом порядке слов часто неадекватно переводятся на русский язык, что искажает смысл передаваемой информации.

Лингвистический анализ эмфатической частицы *auch* позволил выявить два основных момента:

1. Перевод эмфатической *auch* адекватен, то есть смысл оригинала передан точно.

2. Частица *auch* при эмфатическом порядке опускается при переводе. При этом рема нарушается.

Рассмотрим эти случаи на конкретных примерах.

Перевод адекватен.

(1) *Er (Richis) war so erfüllt von Ekel, Ekel von der Welt und vor sich selbst... Auch vor dem Mörder (Rhema) empfand er Ekel (Thema) [4].*

В данном примере частица *auch* маркирует рему *vor dem Mörder*, которая является ядерным элементом частицы, а темой служит действующее лицо (Richis). Особую выразительность в предложении принимает эмфатическая *auch*, которая подчёркивает отношение персонажа к миру, к себе и к убийце в настоящий момент, усиливает чувство отвращения и ненависти. В русском переводе эмфатическая *auch* сохраняется и передаётся частицей «и»: (1а) **И** к убийце он испытывал отвращение [1].

### Перевод неадекватен.

(2) «... *Freuen Sie sich denn gar nicht mit mir?*»

«... *Natürlich freue ich mich furchtbar für Sie.*»

*Es widerte mich selbst an, wie kalt das klang. Auch sie (Rhema) musste meine Hemmung sofort bemerkt haben (Thema)*[5].

Эмфатическая *auch* со значением идентификации единиц соотносит действующее лицо *sie*, выполняющее функцию ремы, с другим, которое имплицитно представлено в высказывании. Частица придает речи особую эмоциональную окраску. В русском варианте перевода частица *auch* опускается и высказывание выглядит как:

(2a) ... «*Неужели вы ни капельки не радуетесь за меня?*»

... «*Разумеется, я страшно рад за вас.*»

*Мне самому было противно слушать, как холодно прозвучали мои слова. Очевидно, она почувствовала моё замешательство (рема)* [3].

В немецком варианте рема вынесена на первое место (за счёт *auch*) и предшествует теме, что свидетельствует о её экспрессивной значимости. В варианте перевода эмфатическое построение фразы нарушено – рема другая.

Возможный вариант перевода мог бы выглядеть так: «*Очевидно, и она почувствовала моё замешательство.*»

Результаты исследования перевода эмфатической *auch* на русский язык показывают, что в 35% случаев частица не переводится, что влечёт за собой нарушение ремы оригинала, а следовательно, и неверной передачи информации. При переводе, однако, важно сохранить ту эмоциональную окраску и выразительный оттенок, которые изначально заданы в оригинальном тексте. Если эмфатическая *auch* не переводится, снижается экспрессивная значимость высказывания.

**Заключение.** Таким образом, хотелось бы ещё раз заметить, что любой перевод является отражением оригинала. Чем вернее, чем целостнее это отражение, тем выше качество перевода.

### **Список литературы**

1. Зюскинд П. Парфюмер: История одного убийцы; пер. с нем. Э. В. Венгеровой. – СПб: Азбука-классика, 2003. – 384 с. – ISBN: 5-352-00301-9.
2. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура / Л. А. Черняховская. – Москва: Международные отношения, 1976. – 261 с. – ISBN: 5-376-5548.
3. Цвейг С. Новеллы, пер. с нем. П. Бернштейн [и др.] / Сост. А. Русакова – Москва: Художественная литература, 1981. – 320 с. – ISBN отсутствует.
4. Süskind P. Das Parfum. – Berlin: Diogenes, 1994. – 320 S. – ISBN: 978-3-257-22800-7, 3-257-22800-7.
5. Zweig St. Novellen. – Москва: Капо, 2016. – 352 с. – ISBN: 978-5-9925-0541-2.

## ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ НА РОСТ ИНТЕРЕСА К ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ДНР, ПМР И СЕВАСТОПОЛЯ)

*Шульга Д.П.*, канд. ист. наук

Сибирский институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте народного хозяйства при Президенте РФ», г. Новосибирск, РФ  
*alkaddafa@gmail.com*

**Введение.** Происходящие в 2022 г. события мировой политики (среди прочего) способны изменить спрос на иностранные языки. Особенно интересно в этой связи изучать ситуацию в регионах, являющихся передним краем международного противостояния.

**Основная часть.** В период с апреля по август 2022 г. автором работы были проведены курсы китайского языка для жителей трёх регионов: Севастополя, Приднестровья и Донецкой Народной Республики. Хронологически первым стал набор групп на базе Института дополнительного профессионального образования СевГУ<sup>7</sup>. Работа с учащимися<sup>8</sup> проводилась очно, в аудиториях университета. Стоит отметить, что среди учащихся преобладали представители направлений, связанных с переводоведением и зарубежной филологией. Кроме того, было по одному студенту с «истории» (Институт общественных наук и международных отношений) и «государственного и муниципального управления» (Институт развития города). Целью была подготовка слушателей к сдаче<sup>9</sup> международного квалификационного экзамена HSK (с промежуточным освоением детского проверочного теста YCT1, предполагающего освоение около 90 лексических единиц). В целом поставленная задача была выполнена, по завершении обучения по основной специальности студенты получают сертификаты установленного образца.

По завершении работы в Севастопольском ГУ (в конце мая 2022 г.) автор обратился к Молодёжному парламенту Приднестровской Молдавской республики с предложением собрать желающих изучать китайский язык. В результате было сформировано две группы (30 и 13 человек). Следует отметить, что из-за сессии и летних поездок далеко не все смогли

---

<sup>7</sup> До этого автор уже приглашался в Севастополь для чтения курса по китайскому языку [Любезная, 2019]. Однако в тот момент продолжить данное начинание помешали кадровые перестановки в Черноморском Филиале МГУ им. М. Ломоносова, неразвитость систем дистанционного образования и необходимость присутствовать в Новосибирске по основному месту работы.

<sup>8</sup> Тридцать один человек в трёх группах (10, 10 и 11 студентов соответственно).

<sup>9</sup> Начальный уровень, HSK1, предполагает освоение базовой грамматики и вокабуляра из 150 лексических единиц. По окончании курса в аудитории решался пробный тест.

закончить курс (его цели в общем были тождественны тем, что имели место в СевГУ). В итоге семь учащихся получили сертификаты за подписью Председателя Молодёжного парламента ПМР Р.В. Ефодиева и автора курса (Д.П. Шульги). Награждение проходило в стенах Приднестровского государственного университета, будучи организовано Советом по воспитательной работе вуза [4]. Этот факт можно расценивать как промежуточный успех, ибо в 2020 году нам вовсе не удалось заручиться содействием каких-либо подразделений ПГУ [3]. Не являясь в узком смысле научно-образовательным подразделением, Совет, тем не менее, является значимой частью университета (включает проректора и заместителей деканов). Таким образом, мы можем констатировать определённое повышение интереса к китайскому языку как среди учащихся, так и среди сотрудников главного вуза Приднестровья.

Практически одновременно с вышеуказанным, был установлен контакт с Донецкой академией управления и государственной службы при Главе ДНР. Из-за тяжёлой военной ситуации оповещение о курсах охватило далеко не всех, к тому же на посещаемости негативно сказывались перебои со связью. Тем не менее, два человека продемонстрировали знания, указывающие на успешное освоение материала. Показательно, что среди таковых один преподаватель и один студент. Это было отмечено на официальном ресурсе Академии [2].

**Заключение.** Публикация материалов на сайтах учебных заведений и внесение китайского языка в список курсов дополнительного образования<sup>10</sup> стала важным шагом в институализации преподавания китайского языка в регионе, недавно присоединённом к Российской Федерации. На увеличение интереса к восточным языкам в западной части «Русского мира» влияет ряд факторов. Во-первых, развитие дистанционных технологий обучения<sup>11</sup>; во-вторых, всё большая интеграция Крыма, ЛНР и ДНР<sup>12</sup> (и, в меньшей степени, Приднестровья) в российское экономическое и культурно-политическое пространство; в-третьих, сближение России и КНР перед лицом общих вызовов (увеличение давления администрации США по вопросу Тайваня и др.).

## Список литературы

1. Любезная Е. Икебана, оригами и чайные церемонии в филиале МГУ в г. Севастополе / Е. Любезная [Электронный ресурс]. – URL: <https://sev.msu.ru/ikebana-origami-i-chajnye-ceremonii-v-filiale-mgu-v-g-sevastopole/> (дата обращения: 10.09.2022).

---

<sup>10</sup> Например: сайт Института дополнительного профессионального образования Севастопольского государственного университета, раздел «Повышение квалификации», подраздел «Лингвистика и филология» [<https://old.sevsu.ru/univers/idpo/povkval>]

<sup>11</sup> В ходе работы с ДНР и ПМР примелькнуло приложение Jazz.

<sup>12</sup> Можно предположить, что на интерес к восточным языкам положительно повлияет признание ЛНР и ДНР со стороны КНР и САР.

2. Черная Л. В. Открывая новые горизонты / Л. В. Черная, М. В. Трощина [Электронный ресурс]. – URL: <https://donampa.ru/novosti/1933-otkryvaya-novye-gorizonty> (дата обращения: 10.09.2022).
3. Шульга Д. П. Опыт дистанционного обучения восточным языкам учащихся из ДНР, ЛНР, Севастополя и ПМР / Д. П. Шульга, А. А. Шульга // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы V Международной научной конференции. Под общей редакцией С.В. Беспаловой. – 2020. – С. 333–335.
4. Ящук О. Совет по воспитательной работе / О. Ящук [Электронный ресурс]. – URL: <http://spsu.ru/news/5696-sovet-po-vozpitatej-noj-rabote-2> (дата обращения: 10.09.2022).

# *Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков*

УДК 372.881.111.1

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА TPR ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аникеенко Н.В.*

МБОУ «Школа № 60 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*anikeenko@bk.ru*

**Введение.** При обучении детей английскому языку используется целый комплекс методов и приемов, позволяющих реализовать цели и задачи, которые ставит перед собой учитель. Один из методов, который особенно эффективен на начальном этапе обучения – это метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response). Суть этого метода заключается в том, что запоминание слов и фраз происходит с помощью определенных действий: движений, жестов, мимики, пантомимы и игры.

Используя метод Total Physical Response, учитель произносит слово, показывая жест, используя преувеличенную мимику и движения тела. Учитель просит учеников повторить жест или действие. Затем дети повторяют это движение, но на этот раз с произнесением слова. Учитель записывает слово на доске, чтобы ученики могли его увидеть. Этот процесс повторяется до тех пор, пока учащиеся не смогут установить связь между новыми словами, их произношением и связанными с ними действиями. Следовательно, новая лексика находит свое место в долговременной памяти. Периодически учитель повторяет упражнение, чтобы проверить запоминание выученных слов.

Метод был разработан американским психологом Джеймсом Ашером и получил свое развитие в работах российских методистов Т.А. Дегтярниковой, В. В. Ивановой, Л. Г. Фалиной [1, 2, 4, 5].

**Основная часть.** Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. К. Д. Ушинский писал, что дети этого возраста мыслят «формами, красками, звуками, ощущениями вообще» [3, с. 645]. Поэтому при обучении младших школьников необходимо учитывать эту особенность их мышления.

Попадая в естественную или искусственно созданную учителем языковую среду, дети, не владея английским языком, пытаются понять, о чем идет речь, наблюдая двигательную активность взрослых, их эмоциональные проявления. Так, при изучении команд, связанных с работой на уроке, учитель произносит: “*Stand up! Sit down! Open your books! Come to the blackboard!*”, и при этом выполняет эти команды сам.

Затем учитель предлагает ученикам выполнить эти команды группой или индивидуально. После многократного повторения этого упражнения можно предложить учащимся самим задавать команды одному из одноклассников у доски, или, наоборот озвучить команду после выполненного действия.

В данное упражнение можно привнести элемент неожиданности. Учитель идет по классу между рядами сидящих учеников, и, выбрав одного из них, похлопывает его по плечу и произносит команду: *“Stand up!”* Ученик должен выполнить команду. Затем учитель продолжает свою «прогулку» и выбирает нового ученика для выполнения команды.

Таким же образом можно ввести и активизировать глаголы движения: *swim, run, jump, climb* и т.п.

Ввести слова по теме «Внешность» можно с помощью группового пения. Дети любят веселые песни. Отличным примером группового пения с полной физической реакцией является классическая школьная песня *“Head, Shoulders, Knees, and Toes”*. Эту песню не только интересно петь, она включает в себя движения, которые учащиеся легко запоминают. Это помогает быстро выучить слова, означающие части тела человека, точно понимая их значение.

При изучении цвета предметов можно воспользоваться приемом *“Show me...”*. Учитель демонстрирует цветные карандаши или фломастеры, называя их цвет. Затем говорит: *“Show me green!”* Учащиеся должны показать зеленый карандаш. Можно вызвать ученика к доске и предложить показать классу карандаш нужного цвета. Еще интереснее пройдет игра, если у детей есть возможность пройтись по классу и найти предмет нужного цвета.

Игру *“Show me...”* можно усложнить, сделав ее игрой на внимание при изучении темы «Внешность». Учитель и ученики вращают обе руки перед собой, имитируя вращающееся колесо. Учитель говорит: *“Show me, show me, show me your eyes! Show me, show me, show me your nose!”* Каждый раз, когда называется часть внешности, учитель дотрагивается до нее обеими руками, стараясь увеличить скорость говорения и следя за движением учеников. Но в один прекрасный момент учитель называет один объект, а указывает на другой. Ученики должны дотронуться до той части тела, которую учитель называет, а не бездумно повторять его движение. Конечно, о таком подвохе детей надо предупредить заранее.

С помощью упражнений TPR можно не только ввести новую лексику, но и активизировать ее, а также протестировать ее усвоение в виде командного соревнования. Учитель делит класс на две команды, чтобы активизировать лексику по теме «Распорядок дня». К доске вызываются по одному представителю от каждой команды. Учитель дает команду каждому из них, например, *“Wake up!”*, *“Wash your hands!”*. Ученики должны пантомимой выполнить действие. Можно учитывать не только правильность, но и скорость выполнения команды. За каждый

правильный ответ группа получает балл. Игра продолжается до тех пор, пока все представители команд не примут в ней участие. Группа, набравшая большее количество очков, становится победителем. Можно проводить игру так, чтобы соперники сами давали друг другу команды.

При изучении темы «Погода» учитель и затем ученики могут продемонстрировать состояние погоды с помощью пантомимы.

Учитель вызывает одного ученика к доске и тихо ему говорит: “*It’s cold.*” Ученик должен сыграть эту сценку, а остальные дети – угадать и сказать на английском языке, какое состояние погоды они видят.

Как видно из предложенных примеров, работу по методу полного физического реагирования можно разделить на три этапа: моделирование (учитель называет лексическую единицу и демонстрирует ее значение действием, двигательной активностью); демонстрация учащимися понимания команды; вербальная коммуникация.

**Заключение.** Очень важной особенностью этого метода является то, что нет необходимости обращаться к родному языку, и дети полностью погружены в иноязычную среду. Самое главное, их мозг начинает связывать язык с реальными действиями и его практическим использованием. Словарный запас и грамматика становятся более естественными и запоминающимися, а ответы начинают приходить рефлексивно. Все упражнения носят игровой характер, а значит, вызывают огромный интерес у младших школьников. Это способствует повышению мотивации к изучению английского языка. И, наконец, здоровьесберегающий фактор: постоянная двигательная активность позволяет учителю отказаться от дополнительных физкультпауз на уроке.

### Список литературы

1. Дегтярникова Т. А. Activity sheets – как способ повышения мотивации в изучении английского языка – 2012 / Т. А. Дегтярникова [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/310709/> (дата обращения 24.08.2022).
2. Иванова В. В. Использование языковых игр на уроках английского языка в начальных классах – 2011 / В. В. Иванова, Е. В. Иванова [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/595446/> (дата обращения 24.08.2022).
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2т. / К.Д. Ушинский. – Москва; Изд-во МП РСФСР, 1954. – Т.1. 732 с.
4. Фалина Л. Г. Особенности раннего обучения иностранному языку – 2015 / Л. Г. Фалина [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiyazyk/library/rannee-obuchenie-angliiskomu-yazyku> (дата обращения 24.08.2022).
5. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language / J. Asher // The way of learning. – 1984. – P. 35.

## ТРУДНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ

*Антонова Л.А.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»  
г. Воронеж, РФ  
*luantono@mail.ru*

**Введение.** Коммуникативный подход к обучению иноязычной грамматике продолжает оставаться актуальным и интересовать современных исследователей. Содержание и направленность практической грамматики как учебной дисциплины соотносят обычно с лингвистической компетенцией, под которой чаще понимается способность грамотно (т.е. без ошибок) использовать грамматические формы и структуры иностранного языка. Однако всё чаще уточняется, что данная способность значима не сама по себе, но в случае соотнесения её с решением речевой или коммуникативной задачи [1, с. 72], а потому говорят о коммуникативной грамматической компетенции. Грамматические умения и навыки соотносят также с дискурсивным аспектом иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК), когда речь идет о выборе лингвистических средств оформления высказывания с учетом его функциональных характеристик. Иногда затрагивают использование языковых средств для реализации коммуникативных стратегий и тактик в ходе общения. Грамматические навыки, в случае использования их в профессиональных целях, могут рассматриваться как составляющие профессиональной компетенции [1, с. 72].

При коммуникативном подходе к обучению грамматические явления рассматриваются в контексте, большем, чем предложение. А функционирование синтаксических структур описывается и тренируется как в вербальном, так и в экстралингвистическом контексте. В последнем случае это скорее отрезки дискурса, чем тексты, а акцент делается на семантическом вкладе грамматического явления в дискурс, и наоборот – влияние контекста на актуализацию значения и функции языковой единицы. В связи с этим говорят о грамматической стороне иноязычной речи [3, с. 140], об учете особенностей функционирования грамматических единиц в ситуации, использовании их в контексте [2, с. 80-81] как средств реализации коммуникативных намерений или, иными словами, функций. Именно в этом направлении происходит совершенствование обучения грамматике в современных учебниках [4; 5].

Коммуникативное обучение грамматике не может обойтись без функционально ориентированных заданий и применения четко сформулированных задач общения при работе с любыми грамматическими

явлениями [2, с. 81]. Грамматическая компетенция – понятие многоаспектное, включающее различные компоненты [3, с.142], связанные с формой, семантикой, функцией, ситуацией общения и стилем речи.

**Основная часть.** Рассмотрим некоторые трудности, возникающие при реализации коммуникативного подхода к обучению английской грамматике студентов бакалавриата и магистратуры языкового факультета педагогического вуза. Одна из первых проблем, с которой приходится сталкиваться в ходе обучения бакалавров и магистрантов – это отсутствие у обучающихся четких представлений о прагматических отличиях даже частотных речевых актов (таких, как просьбы, мольбы и требования; совета, предложения и рекомендации; и т.д.). Так, не все могут не только объяснить, но и понять функцию фразы из книги про Винни-Пуха, переводимой на русский язык как «А не пойти ли нам в гости?». Она, как правило, трактуется студентами как приглашение (*invitation*), в то время, как её скорее следует рассматривать как предложение (*suggestion*), так как обедать они идут не к адресанту, а к третьему лицу, и их не приглашали.

Вторая проблема – это неумение проанализировать прагматические параметры ситуации, которые вызывают потребность в использовании определенного речевого акта и соответствующих ему вербальных и невербальных средств. Будущий учитель часто выбирает в ситуациях урока, требующих смягчения побуждения, языковые средства реализации команды вместо требующихся грамматических конструкций оформления предложения (*suggestion*). Даже если выход к доске кажется учителю обязательным, не следует подчеркивать обязательность действия, когда ученику страшно или неловко стоять у доски. Знакомство с английскими средствами смягчения или маскировки команд можно считать необходимым условием формирования ИКК будущего учителя иностранного языка.

Трудности возникают также из-за недостаточных системных взаимосвязей между полученными фонетическими навыками и коммуникативной направленностью высказываний. Так, например, высказывания, тренируемые в разделе неличных форм глагола построения “*You’d better ...*” превращаются в речевой деятельности студентов из совета в предупреждения и угрозы из-за неправильно выбранного интонационного рисунка и неадекватно используемого тембра голоса.

Следующая трудность связана с созданием аутентичного коммуникативного контекста и/или ситуации, в которой изучаемая конструкция может реализовать определенную функцию. Примеры студентов порой представляют собой кальку отрезком дискурса из собственного опыта общения на русском языке. Справиться с этой трудностью помогают материалы учебников, направленных на изучение грамматических явлений в естественном контексте. “*Are you going to invite Sarah to the party?*” может использоваться там как инициальная реплика, а реактивную реплику требуется восстановить из предлагаемых фрагментов (*If/invite/Dave/have to invite Sarah too*) [4, с. 91].

Трудности встречаются и при попытках модификации будущими учителями заданий к грамматическим упражнениям для привнесения в них четкой коммуникативной направленности используемых фраз. Например, задание на заполнение пробелов “ \_\_\_ sit here or do you want me to sit somewhere else?” [5, с. 103] может быть уточнено за счет указания реализуемого коммуникативного намерения.

**Заключение.** При коммуникативном подходе к обучению грамматике требуется постоянное соотнесение структуры и наполнения фразы с её функцией в коммуникации. Трудности возникают, прежде всего, из-за отсутствия у студентов достаточного прагматического опыта, который требуется им для анализа ситуации общения и выявления реализуемого коммуникативного намерения, при выборе и использовании грамматических и интонационных средств реализации функции. Коммуникативная направленность грамматических навыков студента педагогического вуза совершенствуется с учетом его текущих учебных задач и будущей профессиональной деятельности в качестве учителя английского языка.

#### **Список литературы**

1. Белякова Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка / Е. А. Белякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 2 (45). – С. 70-73. – ISSN 1993-5552.
2. Герасимова К. Ю. Коммуникативный подход к обучению практической грамматике иностранного языка / К. Ю. Герасимова // Colloquium-journal. – 2019. – 26(50). – С. 80-81.
3. Шимичев А. С. Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «лингвистика»: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: дис. ...канд. пед. наук / Алексей Сергеевич Шимичев; Нижегородский государственный лингвистический университет. – Н. Новгород, 2016. – 179 с.
4. Clarke S. Macmillan English Grammar in Context : Essential with key / S. Clarke. – Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2012. – 232 p.
6. Vince M. Macmillan English Grammar in Context : Intermediate with key / M. Vince. – Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2012. – 232 p.

УДК 372.881.111.1

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Бегунова А.О., Стуколова Е.А.**, канд. пед. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург, РФ  
*begunovaalexandra@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время использование языка как средства общения является важной составляющей любой сферы деятельности

человека. Следовательно, язык нужно рассматривать не только как объект изучения, но и как полезный инструмент, применяемый на практике. Обучение устной иностранной речи способствует формированию у обучающегося коммуникативных умений, которые необходимы для успешного социокультурного взаимодействия с представителями других стран [5, с. 53].

По окончании освоения программы основного общего образования выпускник школы должен овладеть следующими умениями в рамках обучения говорению по предмету «Иностранный язык»: вести разные виды диалога в стандартных ситуациях общения; создавать устные связные монологические высказывания, аргументировать свою точку зрения; понимать и передавать основное содержание прочитанного и прослушанного текста; представлять результаты выбранной проектной работы; осуществлять дедуктивные и индуктивные умозаключения, выявлять причинно-следственные связи [1; 5].

С целью формирования и развития данных умений учителю важно, в свою очередь, создать благоприятные коммуникативные условия, ситуации, в которых обучающийся сможет использовать ранее изученный лексический и грамматический материал [5, с. 54]. Одним из возможных путей решения данной задачи является применение технологии проблемного обучения на уроках иностранного языка.

**Основная часть.** Для понимания сущности проблемного обучения был проведен компонентный анализ определений, предложенными такими учеными, как В.И. Агапов, И.А. Ильницкая, М.И. Махмутов, В. Оконь, В.В. Сафонова, Г.В. Селевко [1; 2]. По результатам анализа можно сделать вывод о том, что технология проблемного обучения – это совокупность форм, методов, приемов и средств, направленных на формирование самостоятельной творческой личности, способной осуществлять поиск выхода из различных проблемных ситуаций в процессе активной речевой и мыслительной деятельности.

При реализации технологии проблемного обучения на уроке иностранного языка учителю необходимо использовать те методы и приемы, которые способствуют активизации речевой и мыслительной деятельности, развитию познавательного интереса обучающихся и соответствуют их возрастным и индивидуальным особенностям [2; 3]. По мнению Е.А. Беляковой, при обучении говорению можно применять различные виды проблемных ситуаций, учитывая уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [1, с. 193]. Для более глубокого осознания проблемы и ее разрешения в контексте коммуникативного подхода используются такие методы, как проблемное изложение материала, метод дискуссии, ролевые игры, метод проектов и различные проблемные задания [2; 3; 4].

Рассмотрим примеры заданий, направленных на развитие коммуникативных умений, в контексте реализации проблемного обучения.

Дана поведенческая проблемная ситуация, основанная на приеме устранения преграды на пути к цели: 1) *Imagine that you are at the airport waiting to depart for England. You find out that your friend left his passport at home. There is 1,5 h left before the departure. What will you do?* 2) *Imagine that you have already arrived in London, but you can't leave the airport because the airlines lost your luggage. What will you do?* 3) *You are in London, it rains every day as it is the rainy season, and you hesitate where to go. What will you do?*

Наличие препятствия на пути к достижению цели является стимулом для продуктивной иноязычной коммуникативной деятельности – обучающиеся выражают собственные мысли, а не воспроизводят заранее выученную речь.

Предлагаем следующий пример проблемной ситуации при обучении школьников диалогической речи: «You want to visit one of must-see London places, Trafalgar Square, but don't know how to get there». В данной ситуации известна цель общения – добраться до Трафальгарской площади, однако другие сведения не даны. Для решения проблемы обучающиеся самостоятельно выбирают место и время встречи, используя карту Лондона. Ученики работают в парах. Один обучающийся – турист, другой – англичанин. Турист не знает, как добраться до нужного ему места. Он встречает англичанина, который объясняет ему, показывая на карте, маршрут.

Помимо этого, для повышения уровня мотивации к говорению на иностранном языке, на заключительном этапе урока в рамках темы «Travelling» обучающимся предлагается, работая в парах, создать рекламу (баннер, видеоролик) достопримечательности или известного места в Лондоне (кафе, отеля, парка), которое они хотели бы посетить или уже посетили во время своих путешествий, и привлечь аудиторию (группу) к его посещению. Учитель дает следующую установку: «Think of a billboard, radio or TV advertisement to interest people in going to Hyde Park (the London Eye, Oxford street, the National Gallery, etc.). What information will be helpful (history, view of the city, shops, good location, exhibitions, etc.)?».

Данные задания в полной мере позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся и развивать их иноязычную коммуникативную компетенцию, поскольку они предполагают коммуникацию как в монологической форме, так и в диалогической. Критерием оценки решения коммуникативной задачи в представленных упражнениях является совпадение полученной от обучающегося информации с отправленным сообщением учителя или другого ученика [5, с. 55].

**Заключение.** Технология проблемного обучения представляет особый интерес в ее применении на уроках иностранного языка в аспекте реализации цели эффективного формирования и развития у обучающихся коммуникативных умений. Разрешение проблемной ситуации всегда происходит в коммуникации: индивидуально (монолог), в парах и группах

(диалог) – что способствует активному речевому высказыванию обучающихся на уроке в рамках изучаемой темы.

### Список литературы

1. Белякова Е. А. Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования / Е. А. Белякова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Ч. 2. – № 3. – С. 191–195.
2. Гальченко Н. А. Технология проблемного обучения как способ активизации мыслительной деятельности обучающихся на уроках английского языка / Н. А. Гальченко // Наука и школа. – 2018. – № 3. – С. 118–121.
3. Голуб Л. Н. Технология проблемного обучения иностранным языкам / Л. Н. Голуб // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : материалы IV междунар. науч.-практ. конф., 24 – 26 нояб 2016 г. / Брянск. гос. инженер.-технолог. ун-т. – Брянск, 2016. – С. 182–189.
4. Стуколова Е. А. Технология развития лингвокреативности на уроках английского языка / Е. А. Стуколова, И. Ю. Дюгаева // Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур : материалы IV Международной научно-практической конференции (Оренбург, 26–27 мая 2021 г.) / отв. за выпуск Е. А. Стуколова; Мин-во просвещения Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2021. – С. 141–146. – URL: [https://ospu.ru/assets/resources/e\\_book/vsf\\_2021.pdf](https://ospu.ru/assets/resources/e_book/vsf_2021.pdf) (дата обращения: 16.09.2022).
5. Терентьева Ю. Е. Значимость формирования коммуникативной компетенции при развитии умений монологической речи учащихся на уроке иностранного языка / Ю. Е. Терентьева, Ю. В. Мартынова // Вестник Белгородского института развития образования. – 2020. – Т. 7, № 3 (17). – С. 52–57.

УДК 372.881.111.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

*Берендеева А.В., Стуколова Е.А.,* канд. пед. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург, РФ  
*Choosee@mail.ru*

**Введение.** Неоспоримым является тот факт, что для качественного усвоения знаний и осознания возможности их применения в практической деятельности обучающимся, осваивающим программу предмета «Иностранный язык», следует не просто выучить предоставленный учебный материал, но и использовать его в учебных ситуациях, обсуждая, описывая, рассказывая и сравнивая. Одной из форм такого учебного применения знаний в классной аудитории является дискуссия. Использование инфор-

мационных технологий в преподавании помогает совершенствовать и оптимизировать учебный процесс, способствует обогащению методического арсенала педагога, позволяет быстрее и проще создавать коммуникативные ситуации, мотивирующие, наглядные, снимающие барьер в общении.

В статье рассматриваются методические возможности дискуссии как метода формирования иноязычных коммуникативных умений обучающихся с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

**Основная часть.** Являясь одним из методов проблемного обучения, дискуссия активно применяется на уроках английского языка. Обучающиеся на занятиях учатся использовать полученные знания из разных областей, решая поставленную задачу и практикуя языковые навыки. В свою очередь, педагог создает ситуацию на уроке, наиболее приближенную к условиям реального общения, формируя мотивацию речевой деятельности учеников.

Использование ИКТ-технологий может выступать своего рода катализатором этого процесса. Цифровые технологии позволяют создать атмосферу погружения в англоязычную среду, увеличить степень наглядности в процессе обучения, оживить занятие, внося занимательные элементы, спровоцировать обучающихся к обсуждению проблемного вопроса – будь то увлекательный видеоролик или прослушанный диалог. Использование мультимедийных средств способно приблизить учебную обстановку на занятии к ситуации реального общения [1; 4; 5].

Существует большое разнообразие форм дискуссий: круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, мозговая атака, судебное заседание, техника аквариума, деловая игра и др. В зависимости от выбранной формы дискуссии, обучающиеся чаще всего, делятся на группы, в поисках оригинального решения проблемы, аргументируя и представляя свои точки зрения. В некоторых формах дискуссии критический разбор материала происходит всем классом. Для дискуссии характерно равенство мнений всех ее участников. В процессе обсуждений рассматриваются разные точки зрения, зачастую с противоречивыми подходами [2; 3].

Всем вышеперечисленным формам дискуссии предшествует подготовительный этап, создание проблемной ситуации. В свою очередь, использование ИКТ является неотъемлемым атрибутом современного процесса обучения, реализуя один из главных принципов в обучающем процессе – наглядность.

Так как изучение метода дискуссии с применением ИКТ – технологий имеет практический интерес, представим короткий фрагмент урока английского языка. В качестве базы для разработки был выбран социальный ролик «Street animals», известного видео-хостинга. Просмотр социального ролика о бездомных животных создает условия для эффективного обсуждения проблемного вопроса. Данный ролик помогает

повысить уровень наглядности и активизировать учебный процесс. После просмотра ролика обучающимся предлагаетсяделиться на 2 группы: тех, кто будет предлагать решения и группу членов комиссии, обрабатывающих высказанные точки зрения.

Далее на доске представляется ряд вопросов к обсуждению: *Did a man do the right thing by taking a street animal to his home? What do you think should be done after seeing a street animal?* На слайде представлена опора для решения коммуникативной задачи с наглядными картинками: *animal shelter, feeding, veterinarian, take it home, volunteer work, vaccinations*.

После того как учащиеся высказали свои мнения по поводу решения, члены комиссии из второй группы обрабатывают высказанные точки зрения и ищут оптимальное решение вопроса. Проблематика данного вопроса особенно актуальна, так как она создает условия для социокультурного развития обучающихся и воспитывает личность ответственную, способную принимать решения и помогать нуждающимся. В конце обсуждения членами комиссии проблемного вопроса, учитель предлагает ответить на ряд вопросов небольшого анкетирования в целях проведения рефлексии. При обработке высказанных точек зрения, формулировке и фиксации предложенных решений, анкетировании, опросе использованы ИКТ Яндекс-документы и Яндекс-формы.

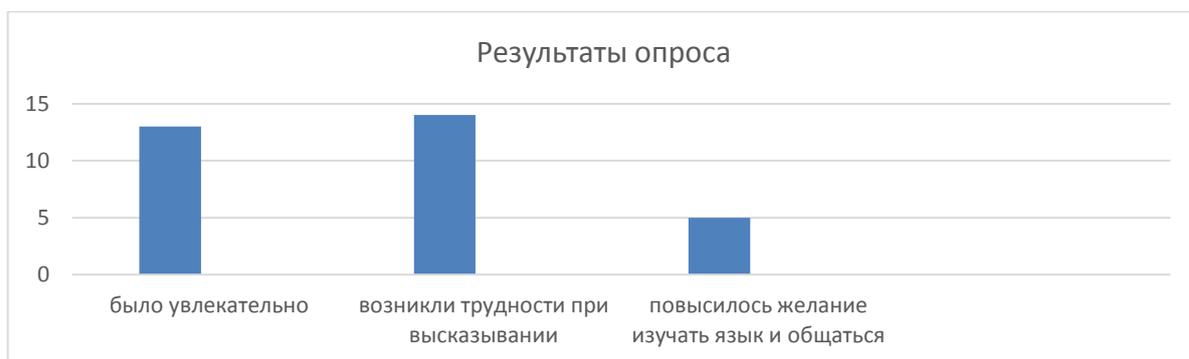


Рис. Диаграмма-обобщение результатов опроса обучающихся

Использование цифровых средств погрузило учащихся в комфортную интерактивную среду, что в свою очередь способствовало последующему обсуждению вопроса.

**Заключение.** Итак, уроку-дискуссии с применением цифровых технологий необходимо уделять больше времени в учебном процессе. Дискуссия на уроке – это попытка воссоздания условий реального общения, где стимул вызывает реакцию на высказывание собеседника, аргументацию своего мнения, живой спор. В результате чего рождается спонтанная речь. Процесс цифровизации обучения в свою очередь является своего рода катализатором для пробуждения. Обучающиеся любых возрастов активно используют цифровые технологии в обычной жизни, а применение их на уроках английского языка снимает напряжение и создает комфортную атмосферу.

## Список литературы

1. Абилдаева А. Х. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения / А. Х. Абилдаева // Перспективы развития информационных технологий. – 2015. – № 27. – С. 85-96.
2. Базарова А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе / А.А. Базарова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 306-308.
3. Кларин М. В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2015. – № 1. – С. 59-77.
4. Костина Н. Г. Интерактивные технологии как средство реализации компетентностного подхода в условиях цифровой трансформации обучения английскому языку в школе / Н. Г. Костина, Е. А. Стуколова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2022. – № 2(42). – С. 252-267.
5. Тимофеева Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е. В. Тимофеева, Ю. А. Кайль // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2-2(82). – С. 77-80.

УДК 811.111'243

## ПРОБЛЕМЫ АНТИЦИПАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

**Бобылева Л.И.**, канд. пед. наук, доц.

ГУО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»,

г. Витебск, Республика Беларусь

*lianabobyleva@gmail.com*

Профессиональная компетенция будущего специалиста в контексте иноязычного образования в высших учебных заведениях наряду с развитием навыков и умений чтения, письма, монологической и диалогической речи, включает и аудирование как обязательный компонент устной коммуникации.

Говоря о структурной организации речевой деятельности, составной частью которой, несомненно, является аудирование, И. А. Зимняя выделяет три уровня: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный [1, с. 45]. Мотивационный уровень обусловлен взаимодействием потребности, мотива и цели действия, направленностью на понимание речевого сообщения. На аналитико-синтетическом уровне происходит прием и декодирование информации, анализ которой основан на операциях выбора, сравнения, установления взаимосвязей. Исполнительный уровень связан с пониманием сообщения, успех которого определяется тем, насколько четко проходила работа на более ранних уровнях системы семантического восприятия.

Таким образом, психофизиологические механизмы аудирования включают следующие мыслительные операции: 1) восприятие, 2) проговаривание во внутренней речи, 3) антиципация (прогнозирование), 4) узнавание, 5) осмысление, 6) понимание [2, с. 79].

Прогнозирование в системе формирования аудитивных навыков и умений призвано снять лингвистические и/или социолингвистические трудности, с которыми могут встретиться учащиеся и которые в свою очередь могут повлечь за собой снижение мотивации и оказать негативное воздействие на психологический настрой реципиента. Кроме того, антиципация помогает актуализировать имеющийся опыт обучающихся, их фоновые знания, а также обеспечить догадку о содержании аудиоинформации на основе выявления параметров коммуникативной ситуации.

Успех понимания воспринимаемой на слух иноязычной речи зависит от факторов 1) внешнего порядка, связанных с характером аудиоинформации (языковые особенности, структура и форма изложения, содержательная сторона сообщения) и 2) внутреннего порядка, определяемых условиями устной коммуникации (наличие или отсутствие зрительной опоры, темп речи, количество предъявлений аудиотекста и продолжительность его звучания, степень развития навыков антиципации).

Выделяют три типа антиципированного понимания: 1) слушающий заранее устанавливает, что хотел сказать говорящий, и не прогнозирует иные решения; 2) воспринимающий информацию предполагает целый ряд возможных вариантов ее продолжения и выбирает из них одно после прослушивания всего предложения или сообщения; 3) антиципированное понимание связано с предвосхищением правильного/неправильного вариантов и включает прогнозирование, уяснение ошибочного варианта и интерпретацию всего сообщения заново.

В связи с тем, что высокий уровень антиципации способствует непосредственному пониманию аудиоинформации, одной из основных задач обучения аудированию является разработка системы тренировочных упражнений, обеспечивающих развитие прогнозирования в условиях устной рецепции и таких важных психологических процессов, как узнавание языковых средств, их идентификация, осмысление, антиципация, группировка, обобщение, удержание в памяти, умозаключение.

Фонетические упражнения предусматривают анализ слухо-произносительных и ритмико-интонационных трудностей понимания речи на слух, формирование навыков антиципации вероятной звуковой последовательности, определения по интонации коммуникативной функции высказывания. Например, «Определите на слух роль ударения – а) модальная; б) логико-выделительная; в) эмфатическая; г) смысловозначительная»; «Прослушайте пары предложений, определите их коммуникативный тип, а также общее и различительное интонационное оформление».

Выполнение грамматических упражнений формирует навыки распознавания на слух грамматических форм, структуры предложения.

Например, «Определите тип предложения (простое, сложносочиненное, сложноподчиненное)»; «Назовите главные члены предложения»; «Прослушайте диалог, в котором редуцированы грамматические формы и восстановите их полную структуру» и др.

Лексические упражнения обеспечивают развитие навыков семантизации слов с опорой на контекст, аналогию с родным языком, словообразовательный анализ, конверсию.

Прогнозирование на уровне текста требует дополнительной мобилизации внимания, мышления (процессов дифференциации, анализа, синтеза и др.).

Особую группу тренировочных упражнений представляют задания, способствующие развитию речевого слуха, внимания, логического мышления, объема оперативной памяти, Например: «Прослушайте предложение и дополните его составленным самостоятельно, подходящим по смыслу высказыванием», «Прослушайте перечень географических названий и укажите тему сообщения», «Глядя на видеоряд без звука, предположите национальность, статус, родственные связи героев видеоклипа» и др.

На текстовом уровне ориентация обучающихся на прогнозирование аудиоинформации обеспечивается постановкой преподавателем конкретных коммуникативных задач, например, «Прослушайте текст и определите его жанр (доклад, интервью, дискуссия и пр.)», «Прослушайте сообщение и установите, в каких условиях проходит общение (официальная/неофициальная обстановка, знакомы ли участники общения и пр.)», «Прослушайте речь и укажите профессию выступающего, его социальный статус, возраст».

Успех антиципации воспринимаемой на слух информации во многом зависит от того, имеются ли в ней визуальные подсказки для прогнозирования (схемы, карты, фотографии, картинки и др.) и вербальные опоры (ключевые слова, план, заголовки, вопросы к аудиотексту).

Вовлечение в процесс аудирования зрительного канала, пропускная способность которого намного превышает слуховой канал, разгружает оперативную память слушающего, что значительно повышает точность и полноту понимания. Вместе с тем следует учесть, что интенсивное использование зрительного анализатора может привести к тому, что слуховое восприятие будет отставать от зрительного. В этой связи использование зрительной опоры должно носить вспомогательный характер и органически сочетаться с информацией, поступающей через слуховой канал.

Таким образом, аудирование связано со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков, требующим развития у слушающего ассоциативных связей и языкового опыта. Обязательный учет этих факторов является одной из актуальных задач организации учебного

процесса, направленного на преодоление трудностей понимания воспринимаемой на слух информации.

### Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т.П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2016. – 239 с. – ISBN 9768-985-06-2718-6.

УДК 372.881.11

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Власова А.С.*

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*beeana@mail.ru*

**Введение.** Основным результатом обучения в высшем учебном заведении становится качественная подготовка конкурентоспособного специалиста. Однако это задача является труднодостижимой в условиях исключительно традиционного подхода к обучению. Все более остро возникает потребность в поиске современных подходов к обучению будущих преподавателей иностранного языка.

**Основная часть.** Современная система образования предъявляет высокие требования к преподавателю иностранного языка. Профессионал должен не только в совершенстве владеть иностранным языком, но и уметь вести на нем профессиональный диалог, т.е. владеть необходимым профессиональным инструментарием и легко устанавливать профессиональные контакты в условиях иноязычного окружения – владеть коммуникативно-прагматическими особенностями коммуникации. Это постулат, в котором обучение иностранному языку рассматривается с позиции *межкультурного подхода*, определяющего стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; в котором прослеживаются и осуществляются культурные взаимоотношения.

В своей профессиональной деятельности преподаватель иностранного языка реализует целый ряд коммуникативных функций, а именно: ответы на вопросы учащихся, инициация и поддержание дискуссии по текущим проблемам культурной, научной, общественно-политической жизни общества; адаптация и переключение стратегий речевого поведения в

соответствии с коммуникативным намерением. В этой связи представляется актуальным *коммуникативно-прагматический подход*.

Профессионально значимые коммуникативные умения преподавателя иностранного языка ориентированы на самопознание и познание учащихся, прагматизацию иноязычного общения; ориентирование на реализацию плана иноязычного общения и его корректировку; анализ иноязычного общения. Многие факторы оказывают влияние на сформированность этих умений, их учет в образовании и самообразования «может способствовать развитию педагогического мастерства» [1, с. 230]. Мы едины во мнении с Н.Е. Кузовлевой, что именно наличие методического мышления определяет профессиональную готовность учителя. Методическое мышление, по мнению ученого, включает в себе предметный аспект, процессуальный (психологический) аспект, формальный (логический) аспект и мотивационный аспект, и является средством управления тремя действиями, входящими в систему деятельности учителя, такими как: действия общения, действия обучения и действия исследования. Именно методическое мышление является базисной основой формирования методического мастерства.

**Заключение.** Таким образом, для обеспечения качественной профессиональной подготовки, учителю необходимо прививать мысль о «самоценности исследовательского процесса». Для подготовки качественного специалиста, способного к творчеству в профессиональной деятельности, т.е. способного к *исследовательскому подходу*, в основу профессиональной подготовки важно заложить триаду взаимосвязанных и взаимообусловленных понятий: «профессиональное мастерство – профессиональное мышление – профессионально-ориентированная личность». Именно профессиональное мышление, методическая грамотность, методическое мастерство, личностные качества и положительный личный опыт в преподавании иностранных языков являются основополагающими компонентами *профессиональной подготовки* будущего преподавателя иностранного языка.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : научно-методическое издание / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Акопянц А. М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам / А. М. Акопянц // Иностранные языки в школе. – 2006. - №2. - С. 15-19.
3. Ариян М. А. Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 10. – С. 4-5.
4. Дмитренко Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования [Электронный ресурс]: Учеб. пособие / Т. А. Дмитренко; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Электронные текстовые данные (8Mb). – Москва: МПГУ, 2020. – 164 с.– URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=29462>.

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Герасименко Е.Е.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*iya-rosh@yandex.ru*

К концу XX века английский язык стал тем самым средством коммуникации между людьми, который называют *lingua franca*, то есть средством межэтнического общения для людей, говорящих на разных языках, но связанных необходимостью общаться между собой в определённой сфере деятельности. Экономическое могущество обеспечивает рост и развитие любого языка, значительную роль в распространении английского языка сыграла мировая торговля, ключевым участником которой стала Америка, диктующая свою волю, как страна с невероятной экономической мощью. Английский язык на волне успеха плодотворной экономической деятельности стал одним из основных языков международного бизнеса. Часто используемый термин "глобализация", по мнению Джона Пилжера, известного общественного деятеля и журналиста, журналисты и политики используют в позитивном контексте – в описании мира как глобальной деревни, где действуют принципы свободной торговли чудесами высоких технологий и неограниченных возможностей. Но при этом многие учёные рассматривают всемирную тенденцию к глобализации как угрозу утраты национальной идентичности и самобытности. Большая часть академического дискурса по всему миру происходит на английском языке, почти все научные конференции и семинары проходят на английском языке. Такое преобладание английского языка в основных сферах жизни требует качественного изучения и квалифицированного преподавания. Существует большое количество методик преподавания иностранных языков, которые опытные и компетентные преподаватели успешно сочетают, получая ожидаемый прогресс у студентов.

В начале девяностых годов прошлого века лингвист Дэйв Уиллис описал новый метод, который Майкл Льюис, учёный – лингвист назвал лексическим подходом. Метод базируется на утверждении, что язык состоит не только из изучения традиционных правил грамматики и запаса активной лексики, но часто из многосоставных, устойчивых словосочетаний. Коллокации, идиомы, устойчивые словосочетания являются важной, неотделимой частью языка. В лексиконе взрослого человека эти устойчивые выражения насчитываются сотнями:

*e.g: How are you?, How is it going?, See you later, You must be joking, I'll give it my best shot, changing the subject slightly..., might as well, if it'll help.*

Майкл Льюис убеждён, что желаемое свободное владение английским языком появится в результате приобретения обширного запаса грамматических и лексических структур, которые представляют собой основание, базу для дальнейшего языкового творчества. Несомненно, лексический подход к изучению английского языка не требует чрезмерного внимания к синтаксису и скрупулёзного использования видо-временных форм, фокус внимания обучающегося смещается в сторону изучения грамматических конструкций в виде словосочетаний, которые наглядно демонстрируют, как эти конструкции используются в языке. К примеру, вместо обучения студентов правилам применения глагола *Will* для выражения будущего времени, студенты будут концентрироваться на запоминании применения этого глагола в ряде тех сочетаний, которые Майкл Льюис называл "архетипическими высказываниями", а именно: *I'll give you a ring, I'll be in touch, I'll see what I can do*, и т.д. С точки зрения методологии подход Майкла Льюиса достаточно прост в применении. В ходе практического занятия студенты обычно работают с текстом, выделяя существительные и глаголы, которые формируют коллокации с этими существительными, также выполняются упражнения на отработку навыка расположения правильного порядка слов в предложении. Основоположник метода был твёрдо убеждён, что обеспечение нужными материалами, для продуктивной работы с текстами, является ключевым условием гарантии расширения запаса лексики обучающихся. Однако при регулярном применении исключительно этого метода, преподаватель неизбежно столкнётся с определёнными сложностями. Во-первых, лингвист не пояснил пока, каким образом запоминание устойчивых словосочетаний поможет понять и осознать язык как целую систему. Более того, многие преподаватели придерживаются убеждения, что, изучение иностранного языка как системы является важнейшей предпосылкой способности студента связывать фразы в единое целое. Иначе обучающимся придётся постоянно заучивать бесконечные последовательности книжных выражений. Другая проблема заключается в том, чтобы определить, каким образом нужно расположить такие фразы в целях обучения, если мы считаем, что воздействие достаточного количества подходящей информации является ключом к решению того, какой должна быть информация.

Наконец, нам нужно задаться вопросом, чем лексический подход отличается от других подходов к обучению языку, поскольку до сих пор не существует определённой совокупности методов, характеризующих такой подход к изучению языка. На данный момент не определён свод педагогических принципов или спецификаций учебного плана, которые могут быть включены в метод. Преподаватели сами решают в какой степени применять лексический подход в обучении английскому языку, но, эффективность присутствия отдельных элементов этого метода в преподавательской практике не вызывает сомнений.

## Список литературы

1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – Москва: Академия, 2000.
2. Сорокина И. Г. Major trends in teaching foreign languages in Russia today / И.Г. Сорокина // Вопросы филологии. – № 40. – 2012. – С.100-109.
3. Lewis M. The Lexical Approach / M. Lewis. – London, 1993.
4. Lewis M. Pedagogical implications of the lexical approach / M. Lewis // Ed. by J. Coady Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP, 1997. – Pp. 255-270.

УДК 378.14

## АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*Голенко М.Д.*, канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*golenko.md@yandex.ru*

Алгоритм научения чему бы то ни было не меняется с течением веков: прежде всего, обучающемуся необходимо получить образец, увидеть пример выполнения действия; затем – подвергнуть его анализу, выявить его сильные и слабые стороны; наконец, осуществить данное действие самостоятельно и совершенствовать приобретенное умение в дальнейшем. Данная технология, безусловно, имеет место и при обучении студентов педагогического вуза, будущих учителей иностранного языка.

Ознакомившись с базовыми категориями лингводидактики и методики, изучив их терминологический аппарат и основные теоретические аспекты организации и проведения урока, студенты, тем не менее, не готовы перейти от теории к практике, пока не увидят наглядного образца действий учителя, не проанализируют их, не обдумают путей решения возникших на уроке проблем, не примерят на себя используемые учителем приемы работы.

Эта задача отчасти решается во время педагогической практики в школе, когда студенты имеют возможность присутствовать на учебных занятиях опытных учителей [1, с. 29], однако организовать систематическое посещение школьных уроков студентами в течение длительного времени не представляется возможным. Тем не менее, на помощь приходят видеозаписи уроков иностранного языка, опубликованных в сети Интернет на официальных ресурсах в значительном количестве, отличающихся разнообразием и, в большинстве своем, весьма талантливо подготовленных и проведенных.

Анализ методической литературы предполагает рассмотрение материалов, предназначенных для реализации учебно-воспитательного процесса в системе дошкольного, начального и среднего образования, согласно заданным критериям и по предложенному преподавателем плану. Учащиеся анализируют урок иностранного языка, представленный полностью или фрагментарно, с точки зрения целей и задач, содержания, средств, форм работы на уроке, а также используемых педагогом методических приемов.

Имея безусловные недостатки в сравнении с «живым» уроком, просмотр видеоматериалов предполагает и ряд преимуществ. Видеофрагмент можно просмотреть несколько раз, перематывая запись и останавливая ее там, где это необходимо. Студенты ощущают себя более свободными в комментировании методических решений педагога, не будучи с ним знакомыми лично. Наконец, есть возможность представить студентам конкретный фрагмент урока, посвященный формированию того или иного навыка или демонстрирующий определенный тип упражнения, в рамках обсуждения соответствующей тематики в рамках курса методики обучения и воспитания, что, бесспорно, позволяет будущим учителям получить внятное и системное представление об изучаемой теме, рассмотреть ее в четкой связи теории с практикой.

Анализ видеоматериалов может включать разнообразные задания: как с выбором ответа, так и открытого типа. Варианты задания ориентированы на формирование и развитие методической компетентности [2, с.16] будущего педагога.

Задания с выбором ответа направлены на определение целей и задач урока, содержания обучения, использованных методических приемов, дидактических и методических принципов обучения, использованных средств обучения и форм работы. К примеру, задание может звучать следующим образом: *Выберите из предложенных вариантов дидактические задачи, решаемые учителем в ходе данного фрагмента урока / ...методические приемы, которые были использованы учителем в ходе данного фрагмента урока /... средства обучения, использованные учителем в ходе данного фрагмента урока.*

Задания с открытым ответом могут включать вопросы для рассуждения: *Какие ошибки и недочеты, на ваш взгляд, были допущены педагогом в ходе данного фрагмента урока? Обоснуйте свой выбор ответа. Каким образом вы исправили бы указанные ошибки?*

Оценить правильность выполнения такого рода задания можно с помощью четкой системы критериев оценивания:

- ответ обоснован логично и грамотно;
- предложенное решение методически корректно и соответствует поставленной задаче;
- точка зрения автора подкреплена ясными и логичными аргументами;

– при ответе на вопрос автор оперирует базовыми понятиями и положениями, а также терминологическим аппаратом, используя термины и понятия к месту и по существу.

Из предыдущего задания логично вытекает следующее: *Сформулируйте методические задачи данного фрагмента урока и предложите свой вариант решения тех же методических задач и на основе того же содержания обучения.*

В собственном фрагменте урока, рассчитанном на такое же количество времени, что и оригинальный (оптимально 15-20 минут), студентам предлагается продумать:

- методические задачи данного этапа урока;
- виды предлагаемых упражнений, в том числе инструкцию, которую учитель дает ученикам, а также 2-3 примера вопросов каждого задания, чтобы оно было представлено как можно более наглядно;
- действия учеников;
- действия учителя;
- время, отведенное на каждое задание;
- предлагаемые формы работы.

При оценивании выполнения данного задания преподавателю следует обратить внимания на следующее:

- насколько корректно определены методические задачи оригинального фрагмента урока;
- соответствует ли представленная система упражнений поставленным задачам;
- насколько логична и последовательна представленная система упражнений; адекватно ли определен хронометраж;
- насколько свободно и грамотно автор оперирует методическими понятиями и положениями, использует ли термины и понятия к месту и по существу.

Реализуемый таким образом, анализ методических видеоматериалов позволяет совершить логичный и поступательный переход от разбора теоретических положений к проектированию собственных методических разработок, последовательно и системно подготавливая будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности в области иностранного языка.

### **Список литературы**

1. Соловова Е. Н. Развитие и контроль профессиональных умений учителя в ходе методической подготовки, организации и проведения педпрактики / Е. Н. Соловова // Современные проблемы языкового образования: науч.-метод. сб.: в 2 ч. Ч. 1. – Москва: Еврошкола, 2001. – 126 с.
2. Языкова Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н. В. Языкова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1995. – 42 с.

## ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОНЛАЙН-ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Драгунова А.А.*, канд. пед. наук,  
ФГБУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*hana85@yandex.ru*

За последние три года онлайн обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса на всех этапах обучения. Резкий переход на дистанционные онлайн площадки открыл перед методистами широкое поле для практического применения многолетнего теоретического опыта. Одним из аспектов занимающих внимание учителей и методистов иностранного языка, стал аспект оценивания результатов обучения иностранному языку при работе онлайн. Для того чтобы оценка была эффективной, она должна быть неотъемлемой частью учебного курса и быть согласована со всеми элементами учебного процесса. Мы выделяем следующие характеристики эффективной оценки в рамках онлайн обучения:

- она должна быть лично-ориентированной и включать в себя элементы, а зачастую и большую часть саморефлексии;
- она должна быть построена на основе разносторонних критериев как для оценивания личного вклада в обсуждение, выполнения проектов, так и для оценивания процесса сотрудничества;
- значимость оценки увеличивается, если оценивание происходит не только участниками учебной группы, но и сторонними пользователями сети Интернет. Для этого необходимо рассмотреть публикацию студенческих работ в открытом доступе;
- детальность и обоснованность оценки позволяет формировать и развивать у студентов навыки предоставления обратной связи;
- при выставлении оценки необходимо использовать приемы, которые соответствуют контексту и согласуются с целями обучения;
- критерии оценивания должны быть лаконичными, четкими и однозначными;
- в процессе оценивания важно учитывать мнение учебной группы по вопросу критериев. Группа может предложить как отдельные уточнения по предложенным критериям, так и разработать их полностью самостоятельно, а также выбрать формат оценивания.

Рассмотрим, как реализуется принцип лично-ориентированного обучения при оценивании результатов обучения иностранному языку.

Лично-ориентированная характеристика процесса оценивания учитывает интересы, запросы учащихся и, несомненно, уровень владения

иностранным языком. Грамотно составленный онлайн курс должен быть гибким и меняться параллельно меняющимся запросам учащихся, так как только через эффективную оценку происходит определение успешности/неуспешности процесса обучения. Лично-ориентированный характер оценивания подтверждается обязательной саморефлексией, так как не всегда сторонняя оценка совпадает с личными представлениями учащихся. Несовпадение результатов саморефлексии и оценки со стороны преподавателя/ студентов должно стать источником пересмотра процесса обучения в двухстороннем порядке.

Кроме того, многие исследователи отмечают важность расширения прав и возможностей учащихся, как в процессе обучения, так и в процессе оценки. В онлайн-среде расширение прав и возможностей принимает форму ответственности учащихся за учебную деятельность, такую как обсуждение, участие в совместной деятельности и саморефлексию как важный способ оценки. Студентов следует попросить поразмыслить над их прогрессом, по крайней мере, дважды в течение курса — в середине семестра и в конце. При всей важности и необходимости рефлексии данный процесс не должен занимать много времени на уроке. Существует ряд заданий, которые занимают от 1 до 5 минут учебного времени, например «одноминутное задание». Преподаватель предлагает учащимся подумать в течение 1 минуты над следующими вопросами: Что было самым важным, что вы узнали на этом занятии? Какие вопросы остаются без ответа? Это задание может использоваться в конце прохождения темы или еженедельно на усмотрение преподавателя. Для реализации саморефлексии возможно дополнение двух вопросов третьим: «Какой вклад вы внесли в процесс обучения на этой неделе?».

Другим упражнением можно назвать решение вопросника Стивена Брукфилда (1995)[4] «Метод критических инцидентов» (Critical Incident Questionnaire (CIQ)), который состоит из пяти вопросов и предназначен для использования в конце занятия. Опросник может быть чрезвычайно полезен не только в качестве инструмента самооценки, но и на предмет получения постоянной информации о том, что работает или не работает в онлайн-классе. Вот вопросы CIQ:

1. В какой момент на уроке на этой неделе вы почувствовали себя наиболее вовлеченным в происходящее?

2. В какой момент урока на этой неделе вы почувствовали себя наиболее отстраненным от происходящего?

3. Какие действия, которые кто-либо (учитель или ученик) предпринял на уроке на этой неделе, вы сочли наиболее ободряющими и полезными?

4. Какое действие, которое кто-либо (учитель или ученик) предпринял на уроке на этой неделе, показалось вам наиболее озадачивающим или сбивающим с толку?

5. Что из занятий на этой неделе удивило вас больше всего? (Это может быть о вашей собственной реакции на то, что произошло, или о том, что кто-то сделал, или о чем-то еще, что вас касается).

Еще одним средством, с помощью которого можно объединить самооценку и формирующую оценку, является использование веб-инструментов, таких Google Forms, WebQuests, ONLINE TEST PAD и т.д. Современные интернет технологии позволяют реализовать все вышеописанные принципы при разработке и использовании различных инструментов оценивания результатов обучения. Интуитивный интерфейс данных программ позволяет пользователю любого уровня разработать и внедрить в учебный курс онлайн обучения эффективные, гибкие и лично-ориентированные средства оценивания. Доступность и безграничность данных сервисов способствует индивидуализации процесса оценивания при онлайн обучении иностранному языку. Интерактивность данных сервисов позволяет помимо основной задачи – оценивания, формировать параллельно у студентов когнитивные умения и способствовать применению разнообразных форм работы на уроке иностранного языка.

### Список литературы

1. Буцык С.В. Цифровое поколение в российском образовании: от актуальности проблемы к оценке воздействия цифровизации на обучающихся / С.В. Буцык // Открытое образование. – 2020. – № 24 (3). – С. 24–32. – DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2020-3-24-32>
2. Лубский А.В. От «онлайнизации» высшей школы к онлайн-образованию / А.В. Лубский, В.В. Ковалев // Гуманитарий юга России. – 2020. – Т. 9 (42), № 2. – С. 33–50. – DOI 10.18522/2227-8656.2020.2.2
3. Зарипова Р.Р. Интерактивные Веб 2.0-инструменты в интегрированном предметно-языковом обучении / Р.Р. Зарипова, Л.Л. Салехова, А.В. Данилов // Высшее образование в России. – 2017. – № 1 (208). – С. 78–84. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/926/847> (дата обращения: 22.01.2022).
4. Brookfield D. Stephen Becoming a Critically Reflective Teacher / D. Stephen Brookfield // Jossey-Bass; 2nd edition, 2017. – 304 с. – ISBN 9781119049708

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ОНЛАЙН-УРОКАХ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Дубровкина И.Ю.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*i.dubrovkina@donnu.ru*

Интернет – отличный источник учебных материалов, которые можно подобрать в соответствии с потребностями студентов: сайты со специальными материалами для преподавания делового английского, сайты компаний и фирм, новостные сайты, содержащие широкий спектр статей, и т.д. Актуальность материала позволит сделать уроки более интересными и полнее удовлетворить потребности студентов.

Дистанционное обучение – это область образования, которая фокусируется на педагогике, технологии и разработке систем обучения, направленных на предоставление образования студентам, которые физически не находятся "на месте". Вместо того чтобы лично посещать курсы, преподаватели и студенты могут общаться, обмениваясь печатными или электронными материалами, или с помощью технологий, позволяющих общаться в режиме реального времени.

Существует три основных типа курсов дистанционного образования: заочное обучение, проводимое через систему электронной почты; телекурс/трансляция, когда аудио/видео контент передается через Интернет; аудио/видео общение в реальном времени (студенты и преподаватель). Для преодоления разрыва могут быть использованы различные виды носителей информации. Сам носитель информации не является решающим фактором; важно то, как он используется.

Развитие навыков говорения на онлайн-уроках отличается от очного занятия, но все же это возможно. Преподавателю и учащимся необходимо проявить немного творчества и воображения. Учащихся также нужно научить хорошо слушать друг друга – наличие задания для них во время прослушивания поможет этому процессу.

При выполнении всех заданий, приведенных ниже, важно четко представлять, какой именно аспект (лексику или грамматику) вы хотите, чтобы учащиеся практиковали при выполнении каждого из них. Подумайте о том, как можно адаптировать различные идеи для разных типов внимания.

Дистанционное обучение может быть синхронным (когда общение происходит в реальном времени, и люди взаимодействуют одновременно, как в телефонных разговорах или онлайн-чатах) или асинхронным (когда общение происходит поэтапно, когда одно коммуникационное событие следует за другим, например, по электронной почте). Открытое обучение

является одним из аспектов дистанционного обучения и относится к степени автономии учащегося в отношении того, что изучается на курсе, как это изучается и когда это изучается [1, с. 95].

Синхронная разговорная деятельность (эту деятельность можно проводить в прямом эфире, используя различные онлайн-платформы; учащиеся по очереди практикуются в говорении и слушании своих сверстников):

- **Начало истории:** Учитель начинает рассказ со слова, которое подсказывает, как может продолжиться история, например, "К счастью ...", "К сожалению ..." или "Неожиданно ...". Назначьте ученика, который продолжит предложение. Этот ученик назначает следующего человека для продолжения.

- **Говорите в течение минуты:** Выберите темы и запишите их на доске. Учащиеся выбирают тему для разговора. Дайте время на подготовку. Учащиеся по очереди говорят по этой теме в течение минуты. Дайте другим учащимся задание, например, послушать определенные слова/фразы и записать их. Примечание: это должно быть что-то позитивное, а не поиск ошибок.

- **Что изменилось?** Попросите учащихся понаблюдать друг за другом в течение минуты или двух. Скажите учащимся, что вы выключите всем видео. Они должны изменить что-то одно в себе. Выключите видео на 30 секунд. Снова включите видео. Учащиеся описывают, что изменилось друг в друге. Повторите, но на этот раз учащиеся делают два изменения. Или же выключите видео и измените что-то в себе или своем окружении.

- **Индивидуальные описания:** Учащиеся описывают место, где они находятся, вид снаружи, что они делали вчера, дом своей мечты, работу своей мечты и т.д.

- **Дебаты:** Выберите тему дебатов. Разделите класс на две половины и определите позицию (за или против). Дайте группам четыре минуты на то, чтобы определиться с позицией, используя секционные комнаты или чат (участники обычно могут отправлять сообщения конкретным людям, а не всей группе). Группы выбирают представителя, которому дается три минуты на представление своих идей, после чего выступает другая сторона. Пока участники слушают докладчиков, остальные делают заметки для своего ответа. У них есть три минуты на подготовку и две минуты на ответ. И наконец: две минуты на подготовку пунктов и одноминутное итоговое резюме.

- **Опросы:** Создайте опрос из нескольких вопросов (например, список вариантов того, что учащиеся ели на завтрак/хобби/что они делали вчера). Учащиеся отвечают на вопросы. Выведите результаты на экран, чтобы учащиеся могли их описать. Выключите звук, пока учащиеся самостоятельно отрабатывают свои предложения. Назначьте учащихся произносить свои предложения.

Асинхронные виды речевой деятельности (эти виды деятельности полезны, когда нет возможности практиковать разговорную речь в классе, онлайн или иным образом; учащиеся могут выполнять эти задания дома с семьей или в одиночку):

- Опишите мою комнату: Учащиеся снимают короткое видео, чтобы описать свою комнату, используя предлоги места. Это можно адаптировать к различным ситуациям, например, описать свой распорядок дня или то, что они делали вчера. В качестве альтернативы это может быть аудиозапись для отправки учителю. Примечание: если на видео присутствует другой человек, необходимо согласие, поэтому убедитесь, что учащиеся понимают, что нельзя показывать на видео других людей.

- Интервью: Учащиеся берут интервью у кого-то из членов своей семьи и записывают его. Затем запись можно использовать для практики аудирования с некоторыми вопросами на понимание.

- Моделирование: Пришлите запись своего выступления по теме из курса. Пришлите расшифровку предложений, которые вы используете. Учащиеся слушают и тренируются копировать ваши интонации и ударения. Они записывают себя и сравнивают с оригиналом.

- Короткая радиодрама: Попросите учащихся подумать о ситуациях, в которых много драматизма и эмоций – например, тонущий корабль, животное, нуждающееся в помощи, или праздник. Попросите учащихся написать короткий трехминутный диалог с участием как минимум четырех персонажей. Затем они запишут диалог, используя разные голоса для каждого персонажа и, по возможности, добавляя звуковые эффекты. Они пишут вопросы на понимание и делятся записями с другими учащимися.

Конечно, использование Интернета не ограничивается дистанционным обучением, но это тот ресурс, к которому можно легко получить доступ без присутствия преподавателя.

### **Список литературы**

1. Frenco E. How to Teach Business English – Pearson Education Limited, 2007. – 162p.

УДК 81-139

## **КРЕАТИВНАЯ ДЕМОКРАТИЯ В АУДИТОРИИ**

*Ещенко Л.В.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*ylv77@mail.ru*

**Введение.** Изучение языков часто происходит в закрытом мире. Использование изучаемого языка и знакомство с ним в значительной

степени ограничивается самой аудиторией или лингвистической лабораторией (если таковая имеется). Большинство современных учебников пытаются предложить степень взаимодействия с реальным миром за счет включения модных и актуальных тем, «межучебных» текстов и ссылок на популярную молодежную культуру. Однако из-за того, как темы рассматриваются в аудитории, их актуальность для повседневной жизни учащихся сводится к минимуму, если не полностью стирается.

**Основная часть.** Привнося реальный мир в аудиторию, преподаватели и учителя могут дать своим ученикам и студентам возможность развить реальные знания и реальные навыки наряду с усвоением более абстрактных деталей изучаемого языка.

### **Вызов 1**

По словам студентов, английский – это академический предмет, поэтому он не может быть актуальным или интересным.

### **Предложения**

- Оставьте несколько «пробелов» в своем учебном плане и позвольте учащимся добавить в программу то, что им действительно интересно. Вы можете даже попросить их принести материал, который относится к конкретному пункту грамматики или области словарного запаса, которую вы изучаете. Таким образом, они применяют свои знания языка и расширяют его в своем собственном мире.

- Оживите свое окружение. Если вам посчастливилось иметь собственную аудиторию, множество плакатов и другие визуальные эффекты могут поднять настроение и сделать их более дружелюбными.

- Используйте музыку. Также может помочь использование музыки в качестве средства задания настроения, фона или акцента на занятии.

- Измените расположение сидений в классе в соответствии с занятием: ряды, круги и полукруги допустимы, в зависимости от занятия и количества учеников. Измените свое собственное положение в классе так, чтобы вы побуждали учеников поворачиваться, видеть лица друг друга, смотреть на плакаты, карты и т. д.

Изменяя мелочи, мы заставляем наших учеников взглянуть на процесс обучения под другим углом.

### **Вызов 2**

Мы переключаемся на родной язык, чтобы поговорить о действительно важных вещах.

### **Предложения**

- Воспользуйтесь любой ситуацией, которая возникает в аудитории, для использования английского языка. Если вам по какой-то причине нужно сменить аудиторию, объясните ситуацию на английском. Работа с неожиданностями не должна рассматриваться как пустая трата времени, а скорее как инвестиции, которые окупятся, продемонстрировав студентам, что у английского действительно есть приложения в реальном мире.

- Используйте любую возможную ситуацию, чтобы закрепить и расширить знания учащихся о языке. Любую ситуацию, какой бы тривиальной она ни была, можно использовать, чтобы показать английский как еще один язык общения. В конце концов, мы все время говорим на своем языке, чтобы обсуждать тривиальные вещи. Почему не на английском?

- Установите политику «только английский» для части (или всего) урока. Если студент использует свой родной язык, просто скажите «Pardon me?», и подождите, пока он перейдет на английский. Для большинства студентов это становится трудной задачей.

### **Вызов 3**

Студенты обычно обсуждают эмоции и чувства вне уроков английского. Кажется, уроки английского не считаются подходящим местом для обмена эмоциями и переживаниями. У нас есть общие интересы и увлечения, но мы редко занимаемся вопросами отношений на английском языке. Опять же, язык ограничен более искусственными, «постановочными» ситуациями.

#### **Предложения**

- Читайте статьи на универсальные темы. Истории представляют собой галерею личностей и социальных ситуаций, с которыми студенты могут идентифицировать себя. Они также открывают двери в аудиторию для других культур, способов мышления и поведения.

- Попробуйте использовать визуализацию как инструмент, чтобы прорваться сквозь стены аудиторной комнаты. Попросите учеников закрыть глаза, послушать музыку и ответить на два или три вопроса. Это может быть предсказание того, о чем будет текст, или визуализация внешнего вида или личности персонажей.

### **Вызов 4**

Студенты чувствуют, что у них нет уровня языка, чтобы обсуждать эмоции.

#### **Предложения**

- Начать разговор на родном языке и закончить на английском. Если в аудитории нарастает напряженность, может быть удобно поговорить со студентами на их родном языке, а затем попытаться завершить беседу или даже наметить «план действий» на английском языке.

- Если позволяет время, воспользуйтесь возможностью, чтобы дать своим ученикам полезный словарный запас, который поможет справиться с эмоциональной ситуацией. Если вы пишете дату на доске на каждом уроке, вы можете добавить рядом с ней «отчет о настроении». Например: какое сегодня общее настроение? Разочарование (потому что большинство людей не сдали тест по математике), счастье (потому что скоро выходные) и т. д. В чем причина этого чувства? Они думают, что их потребности игнорируются. И так далее. Новый словарный запас останется с ними, потому что он связан с реальным чувством.

**Заключение.** Стоит регулярно напоминать себе, что каждый из наших учеников-студентов способен научиться использовать английский язык функционально и осмысленно, если будут задействованы его интересы, потребности и способности. Мы можем задействовать множество миров студентов, если будем рассматривать каждый урок как многоцелевой процесс, предназначенный для смешанной группы студентов. Работа с разными темами, обмен эмоциями и преодоление трудностей с помощью английского открывают классу совершенно новый мир. Аудитория и учебное заведение вокруг него по определению являются ограниченным и ограничивающим миром. Для многих студентов и учеников учебное заведение означает отсутствие свободы, отсутствие движения, отсутствие автономии и, что хуже всего, отсутствие личной значимости. С положительной стороны, здесь много их друзей, и у них есть шанс достичь определенных целей и получить признание за свои достижения. Преподаватель любого предмета должен осознавать, что среда – это мир студентов-учеников в течение значительной части дня, и что происходящее там может и должно эксплуатироваться на занятиях.

#### **Список литературы**

1. Колкнер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я. М. Колкнер и др. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

#### **References**

1. Celce-Murcia, M., McIntosh, L. Teaching English as a second or foreign language. – Newyork: Newbury House. – 2016. – P. 54-59.
2. Hirschman, S. A Toolkit For Teachers [Text] // English Teaching Professional. – 2018. – N° 119. – P. 8-13.

УДК 811.111

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ**

***Жданова Н.А.***, канд. фил. наук, доц.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ

*n.zhdanova@donnu.ru*

**Введение.** Сегодня становятся востребованными выпускники вуза нового уровня, способные к эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. В связи с этим иностранный язык стал неотъемлемой частью подготовки любого специалиста. Одним из средств решения этой задачи стало дистанционное обучение, которое призвано

совершенствовать и развивать традиционные очные и заочные формы, интегрируя в себе то лучшее, что накоплено ими с применением в обучении возможностей средств новых информационных технологий.

**Основная часть.** Необходимый переход на дистанционную форму обучения, в том числе с использованием различных онлайн платформ, бросает новые вызовы преподавателям вузов. С одной стороны, перед преподавателями стоит новая усложненная задача: удержать внимание студентов и постоянно поддерживать их мотивацию в изучении иностранных языков, а с другой, необходимость поиска новых путей объективного оценивания знаний.

В последнее время публикуется немало различных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных преимуществам и недостаткам таких видов оценивания как диагностическое, формирующее, итоговое и прогностическое.

Так, диагностическое оценивание – это начальный мониторинг компетентностей в форме теста, диалога, дискуссии, чтения и т.д.;

формативное (формирующее) оценивание происходит во время обучения, способствует лучшим результатам обучающихся и основывается на определенных целях (его формами являются обсуждение результатов оценивания между студентом и преподавателем, само-оценивание, оценивание со стороны одноклассников);

суммативное (итоговое) оценивание – это модульное (тематическое) или финальное оценивание уровня компетентности в устной или письменной форме (тест, зачет, экзамен и т.д.);

прогностическое оценивание – это упреждающее оценивание, в рамках которого определяют учебные цели на будущее [1; 4].

С внедрением дистанционного или смешанного обучения проблема объективности оценивания особенно остро возникла в рамках дисциплин, связанных с изучением иностранных языков. В первую очередь это произошло из-за того, что преподаватель обязан учитывать различные компетентности. И, если в онлайн формате оценить письмо еще как-то удастся, то дать оценку слушанию, говорению и чтению становится весьма проблематично.

Отсутствие тесного контакта «преподаватель-студент» не позволяет установить жесткий контроль над самостоятельной работой студентов, поэтому одной из основных трудностей стала невозможность полностью исключить постороннюю помощь по ту сторону экрана. В связи с этим возникла необходимость поиска новых способов комплексного онлайн оценивания.

По нашему мнению, частично решить и улучшить процесс оценивания и одновременно заинтересовать студентов и мотивировать их во время дистанционного обучения, а также разнообразить учебный процесс помогают некоторые онлайн ресурсы. Среди большого их

разнообразия можно выделить следующие: AWWAP, Canva, Flippity, Kahoot, Mentimeter, Opinion Stage.

Мы считаем, что с целью промежуточного или тематического оценивания целесообразно использовать сайты Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>) и Flippity (<https://www.flippity.net>). Они помогают легко и быстро проверить усвоение студентами лексического и грамматического материала путем проведения онлайн опросов, использования флеш-карт, викторин, кроссвордов, выполнения упражнений на проверку орфографии, поиск слов и многое другое.

С целью проведения тестов во время дистанционных занятий, считаем удобным использовать приложения Google Forms (<https://www.google.com>), Opinion Stage (<https://www.opinionstage.com>) и Mind Meister (<https://www.mindmeister.com>). В этих приложениях можно легко и быстро создавать тесты по пройденному материалу. Преподаватель сможет контролировать процесс прохождения тестов, поскольку система отображает количество обучающихся, просмотревших тесты и выполнивших их. После прохождения теста студентами преподаватель получит автоматическое сообщение с результатами выполненной работы. Одним из достоинств этих ресурсов является то, что все они легко сочетаются с онлайн платформами, а также видеоприложениями, которые имеют функцию трансляции или распространения файлов (Any Meeting, Click Meeting, Connect, Google Meet, Google Classroom, Moodle, Teams, Webex Meetings, Zoom, KNU Education Online и другими). Также стоит отметить еще одно преимущество этих приложений – их доступность с любого устройства.

Проверять навыки говорения или устной речи при отсутствии других форм общения, по нашему мнению, можно во время дистанционных занятий с помощью любых удобных приложений для видеосвязи. Например, Zoom позволяет разделять студентов на сессионные залы, то есть на пары или подгруппы с целью эффективной работы над диалогами или для дискуссий в мини-группах и при проведении ролевых игр. Такое общение, естественно, не заменяет аудиторное и должно использоваться крайне редко.

**Заключение.** Однако в последние годы к дистанционному обучению стали прибегать довольно часто. Это вносит свои коррективы в традиционный процесс образования. Поэтому с появлением новых вызовов в образовательном процессе преподаватели пытаются оперативно реагировать на современные потребности и находить эффективные способы их обеспечения. Сегодня в сети Интернет можно найти немало дополнительных ресурсов, которые даже в своей базовой версии одновременно позволяют разнообразить учебный процесс и эффективно оценить прогресс студентов в различных компетенциях. Среди наиболее распространенных приемов можно назвать следующие: обучающие компьютерные программы, использование социальных сетей, электронной

почты, электронной доски объявлений, проведение видеоконференций, разработка и реализация курсов в различных системах. Тем не менее до сих пор остается нерешенным вопрос затрат времени на подготовку к таким занятиям, разработку заданий и проверку их выполнения, а также совершенствование навыков педагога при работе с программным обеспечением.

### Список литературы

1. Бережных Н. Ю. Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе / Н. Ю. Бережных, Н. С. Новолодская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-3. – С. 30–34.
2. Курицына Г. В. Формы и методы контроля качества дистанционного обучения студентов вуза. / Г. В. Курицына // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8-3. – С. 17–21.
3. Савельева Н. Х. Генезис понятия «электронное дистанционное обучение» в педагогической теории и практике / Н. Х. Савельева, Н. В. Уварина, Е. А. Гнатышина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – №1. – С. 74–83.
4. Старкова А. А. Применение практико-ориентированных и активных форм контроля знаний, умений и навыков студентов в обучении / А. А. Старкова // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – №1. С. 128–133.
5. Шихнабиева Т. Ш. Адаптивные семантические модели автоматизированного контроля знаний / Т. Ш. Шихнабиева // Педагогическое образование в России. – 2016. – №7. – С. 14–20.

УДК 37.011.33:81

## ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОНЛАЙН НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

*Жданова Н.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*n.zhdanova@donnu.ru*

**Введение.** В современный период, который характеризуется сложным сочетанием процессов глобализации и обострения противоречий на международной арене, вопросы эффективного изучения иностранных языков студентами вузов имеют исключительно важное значение. Особая роль в международном общении в настоящее время принадлежит английскому языку. Следует отметить наличие существенных проблем преподавания иностранных языков и, в частности, английского в неязыковых вузах, в том числе на территории Донецкой Народной Республики. При этом некоторые приемы технологии дистанционного обучения в определенной степени позволяет решать многие противоречия. Новые возможности совершенствования дистанционного учебного

процесса сегодня открывают цифровые технологии, в частности образовательные онлайн-платформы.

**Основная часть.** Уровень владения английским языком в настоящее время – важный фактор, определяющий конкурентоспособность специалистов. При этом основных лингвистических навыков сегодня недостаточно. Критически важно профессионально-ориентированное владение языком, то есть умение ориентироваться в информационном пространстве определенного направления деятельности. Соответствующие требования отражены в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, где перечислены лингвистические компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся:

- способность к устной и письменной коммуникации на иностранном языке в сфере профессионального общения [1, с. 6];

- способность к анализу тенденций развития мировой экономики (что, предполагает возможность работы с источниками информации на английском языке) [1, с. 7];

- способность к взаимодействию с иностранными коллегами [1, с. 8].

Современные цифровые технологии предоставляют преподавателям английского языка широкие возможности организации эффективного процесса профессионально-ориентированного обучения студентов вузов. Во-первых, обмен информацией через Интернет позволяет организовать дистанционное обучение, значительный опыт которого был накоплен в последние годы, в особенности, в период пандемии COVID-19.

Дистанционное обучение характеризуется значительными преимуществами, в том числе инклюзивностью (обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья), территориальной доступностью участия в учебных занятиях, мероприятиях и конкурсах, повышенной безопасностью, наглядностью и рядом других [2, с. 114]. Весьма эффективным инструментом профессионально-ориентированного обучения английскому языку является большой объем размещенных в Интернете англоязычных текстов и видеоматериалов по практически любым видам деятельности.

Новым шагом в организации дистанционного обучения стали обучающие онлайн-платформы – Интернет-ресурсы с наборами программных средств для организации учебного процесса. К числу популярных платформ такого типа относится Moodle [3]. **Moodle** – это бесплатная онлайн-система управления учебным процессом с открытым исходным кодом, которая позволяет преподавателям создавать собственные частные веб-сайты с обучающими курсами, что обеспечивает возможности обучения в любое время и в любом месте.

Философия, лежащая в основе платформы, базируется на концепциях конструктивизма, конструкционизма и социального конструктивизма. С конструктивистской точки зрения люди активно создают новые знания, взаимодействуя с окружающей средой. Согласно принципу конструкционизма, обучение особенно эффективно при создании чего-либо для других.

Социальный конструктивизм распространяет конструктивизм на социальные условия, в которых группы создают знания друг для друга, совместно создавая культуру общих артефактов с общими значениями, пониманию которых на различных уровнях человек постоянно обучается [3].

Основным элементом системы Moodle является курс. Курс — это пространство на сайте Moodle, в котором преподаватели могут размещать учебные материалы для обучающихся. Преподаватель может иметь на сайте более одного курса, причем курс может включать более одного преподавателя и более одной группы обучающихся. Материалы курса могут отображаться в нескольких форматах. Они организуются в различных тематических разделах, которые могут выводиться на экран монитора все вместе в виде меню или открываться по одному. Могут быть заданы различные настройки курсов, которые определяют удобную для преподавателя форму представления учебных материалов. Разделы курса можно переименовать, включив редактирование и щелкнув значок конфигурации под названием раздела. Разделы также можно перемещать путем перетаскивания, добавлять или удалять.

Для управления курсами используются так называемые «блоки», которые могут отображаться справа, слева или с обеих сторон основной области экрана, в зависимости от тематики блока. В системе имеются, в частности, следующие блоки:

- занятия;
- календарь;
- обратная связь;
- объявления.

Таким образом, платформа Moodle включает в себя модули, позволяющие создавать, форматировать и редактировать образовательные ресурсы, а также осуществлять эффективную коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса, давать обратную связь и обеспечивать объективную оценку деятельности обучающихся. Таким образом, данная онлайн-платформа открывает множество возможностей организации процесса дистанционного обучения в вузах.

**Заключение.** Эффективность обучения иностранному, в частности, английскому языку зависит от умения преподавателей и обучающихся использовать широкие возможности использования разнообразных материалов на английском языке, размещенных в Интернете. Современные цифровые технологии предоставляют благоприятные возможности организации дистанционного обучения, которое имеет значительные преимущества, особенно заметные в современные кризисные периоды (пандемия, военные действия в ряде регионов, террористические угрозы и т.п.). Важным фактором эффективности обучения является использование современных обучающих онлайн-платформ.

Одной из удобных платформ для организации дистанционного обучения является Moodle. Ее важным преимуществом в настоящих

условиях является открытый исходный код, что означает возможность ее использования, независимо от санкционных политик отдельных фирм или государств. В связи с этим представляется целесообразным изучение функционала данной платформы и ее внедрение в учебный процесс, в частности, для использования в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов.

### Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 38.05.02 «Таможенное дело» (квалификация «Специалист таможенного дела»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 16 сентября 2016 г. – № 937 – 16 с.
2. Савилова С. Л. Дистанционное обучение иностранному языку в период пандемии на примере русского языка как иностранного: из опыта работы / С. Л. Савилова, А. А. Кропоткина, Е. В. Кохановская и др. // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19-21 ноября 2020 г. / Под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. – Москва: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 112-123.
3. Moodle – open-source learning platform, moodle.org – URL: <https://moodle.org/>

УДК: 81-139

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Жибоедова И.Д., Щербатенко О.А.,* канд. филол. наук  
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*irinazhiboedova2@gmail.com, markova386@yandex.ru*

Лингводидактика – это научная дисциплина, которая занимается изучением теории образования и процесса обучения и усвоения языков, а также лингвистическим описанием языка в учебных целях [3].

Обучение и усвоение иностранных языков можно рассматривать как многоуровневый процесс. Основными его уровнями считаются лингводидактика и методика обучения иностранным языкам.

**Методика обучения иностранным языкам.** Термин «методика обучения иностранным языкам» является неоднозначным. Обычно им обозначают:

1. Совокупность приемов, способов и методов работы отдельных преподавателей иностранных языков;
2. Учебную дисциплину и теоретический курс, который осваивается студентами в целях формирования их профессиональной компетентности для будущей педагогической деятельности;

3. Самостоятельную научную дисциплину [1].

Рассмотрим методику обучения иностранным языкам как самостоятельную научную дисциплину.

Выделить методику в качестве отдельной и самостоятельной науки позволяет наличие у неё таких характеристик, как объект, предмет, научные теоретические основы, совокупность накопленных знаний, собственный понятийный и категориальный аппарат и др.

Методика как наука базируется на учебном процессе, который представлен такими компонентами, как:

1. Обучающая деятельность преподавателя;
2. Организация учебного процесса (цели, содержание, методы, приемы и средства);
3. Учебная деятельность студентов.

В сущности, предметом методики обучения иностранным языкам выступает вся проблематика, связанная с этим обучением: сам язык, процесс его обучения и усвоения, теоретические и методические основы этого процесса, научное целеполагание, содержание и материальное обеспечение обучения, последовательность процесса обучения, воспитательный компонент обучения и т.д. [2]

Кроме того, научную основу методики составляют теоретические данные и результаты научных исследований базисных научных дисциплин, смежных с методикой: педагогика, языкознание, психолингвистика, психология, дидактика, а также культурология, дефектология, информатика, теория информации, кибернетика, математика, статистический анализ данных и др.

**Лингводидактика.** Лингводидактика является разновидностью дидактики, которая изучает взаимосвязанный процесс познания человеком окружающего мира, организованного его обучения преподавателями и соответствующего усвоения передаваемых знаний. Отличительными чертами лингводидактики являются признание ее предметом языка и особенное его рассмотрение как средства обучения [3].

Основной целью лингводидактики считается наиболее эффективная организация планомерно реализуемого учебного процесса, который заключается в обучении и передачи людям накопленных предыдущими поколениями знаний, умений и навыков в области конкретного языка [1].

Для достижения поставленной цели лингводидактика решает следующие задачи:

1. Определение содержания языкового образования.
2. Разработка наиболее эффективных способов и методов обучения языкам.
3. Отбор актуальных и полезных языковых знаний, умений и навыков.
4. Выявление закономерностей процесса обучения языкам и т.д.

Объектами лингводидактики считаются язык как предмет обучения, сам процесс его обучения и факторы, влияющие на этот процесс: концепция и

парадигма текущего языкового образования, его содержание, организация учебного процесса, технологии и методы овладения знаниями и др.

В состав предметного поля современной лингводидактики включают учебный процесс по обучению языкам, содержание языкового образования, совокупность методического обеспечения учебного процесса, организационные формы обучения языкам, воспитательная составляющая учебного процесса [2].

Лингводидактика позволяет оценить эффективность процесса обучения языкам. Причем объём усвоенных учащимися языковых знаний, умений и навыков является не единственным критерием эффективности. Особо значимы уровень умственного и интеллектуального развития учащихся, достигнутый ими в процессе обучения, и степень развитости их способности проникать в суть изучаемого языка [3].

Для этого изучается взаимодействие преподавания и усвоения, которое имеет место быть в процессе обучения языкам. Лингводидактика выявляет условия, обеспечивающие обучение студентами языка: переходы от постановки задачи до её решения, от незнания к знанию, от отсутствия или неразвитости навыков до формирования рациональных и точных навыков [1].

**Соотношение лингводидактики и методики.** В настоящее время фиксируется постепенная замена термина «методика обучения иностранным языкам» на термин «лингводидактика», а также увеличение их использования как синонимов. Например, в некоторых высших учебных заведениях кафедры методик переименовываются на кафедры лингводидактики. Несколько авторов предлагают заменить термин «методика» термином «лингводидактика», ссылаясь на примеры из-за рубежа. Однако это не совсем правильно.

Результаты лингводидактических исследований являются важными для методики обучения иностранным языкам. Например, большую значимость для методики оказали такие лингводидактические модели, как «коммуникативная компетенция» и «языковая личность» [3].

«Коммуникативная компетенция» получила широкое распространение среди методистов, поскольку она была ориентирована преимущественно на коммуникативный и прагматический характер, способствующий становлению коммуникативной способности человека.

«Языковая личность» представляет собой комплекс языковых способностей, умений и навыков речевой деятельности. Методика, приняв этот концепт, способствует не только формированию навыков пользования языком, но и приобщению к образу мышления и сознания, личностным установкам, системе ценностей народов, говорящих на изучаемом языке.

Таким образом, можно констатировать, что лингводидактика и методика взаимосвязаны друг с другом: лингводидактика выявляет общие закономерности обучения и усвоения языка, а методика, опираясь на эти

закономерности, теоретически обосновывает и практически апробирует различные методы обучения студентов языкам.

### Список литературы

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, 2009. – 395 с.
3. Конышева А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика / А. В. Конышева. – Москва: ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
4. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Выпуск 4. / ред. С. И. Мельник. – Москва: Москва, 1977. – 176 с.

УДК 811.133.1

## РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Зленко И.П.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*inessazlenko@rambler.ru*

Одним из эффективных приёмов в обучении иностранному языку является, несомненно, использование поэтического текста. Данный приём в первую очередь способствует такому важному фактору как интерес к предмету. Задача преподавателя добиться, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым. Именно здесь ему на помощь приходит огромное количество поэтических произведений и текстов, которые открывают широкие возможности для эффективного обучения иностранному языку.

По мнению Т.И. Скрипникова, «использование на занятиях различных стихотворных текстов позволяет обучаемым познакомиться с культурой, искусством страны изучаемого языка, способствует углублению языковых знаний и компетенции учащихся, а также навыков самостоятельной работы обучаемых и, наконец, расширяет их словарный запас» [2; 5].

При работе над поэтическими произведениями решаются также практические цели обучения иностранному языку: отрабатывается произношение, усваивается и закрепляется лексика, развивается навык выразительного чтения, формируются грамматические навыки, а также элементарные речевые умения говорения, аудирования.

Использование поэтических текстов на изучаемом языке является весьма актуальным на любом этапе изучения иностранного языка. Этому тезису служат доказательством три причины. Во-первых, обучаемые с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом

создаётся предпосылка для развития личности обучаемого, так как специально и правильно подобранный материал стимулирует образное мышление и формирует хороший вкус. В-третьих, поэзия на занятиях по иностранному языку даёт толчок к творческой деятельности, воздействует на эмоциональную и мотивационную сферу личности.

Большое внимание в работе с поэтическим текстом должно уделяться отбору материала. Арутюнова Ж.М. считает, что «подбирать материал нужно по таким принципам как аутентичность, доступность в информационном и языковом плане, актуальность, проблемность и эмоциональность, а также материал должен непременно отвечать возрастным особенностям учащихся» [1; 3]. Мы считаем это наиболее приемлемой точкой зрения и в своей педагогической деятельности применяли данные критерии.

Материал, представленный в стихотворной форме, легко усваивается учащимися, способствует более лёгкому восприятию материала. Известно, что при изучении французского языка обучаемые сталкиваются со многими трудностями не только в области фонетики, но и в области грамматики. Мы можем констатировать ослабление интереса к изучению языка на этапе объяснения неправильных глаголов третьей группы. Многие обучаемые воспринимают эту информацию как одно сплошное исключение, которое невозможно запомнить. В помощь к классическим правилам идут упражнения креативного характера. Современная литература предлагает много возможностей для изучения иностранного языка, однако материалов, основывающихся на поэтических произведениях, пока недостаточно. Поэтому мы предприняли попытку создать учебно-методическое пособие, где в качестве учебных текстов предлагаются стихотворные и песенные произведения.

Приведём в качестве примера работу с поэтическим произведением на занятиях по практической грамматике французского языка со студентами факультета иностранных языков (профиль «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, профили Французский язык, Английский язык). Данный материал может быть использован при изучении французского языка как первого, так и второго иностранного.

## **PRÉSENT DE L'INDICATIF. PRONOMS COMPLÉMENTS (COD)**

**Objectifs:** 1. Réviser la conjugaison des verbes du I-er groupe au Présent de l'Indicatif. 2. Se rappeler les formes négative, interrogative et impérative des verbes au Présent de l'Indicatif. 3. Apprendre à traduire les poèmes français en russe.

Je vous cherche  
Je vous trouve  
Je vous aime

Je vous garde

Je vous regarde  
Je vous écoute  
Je vous aime  
Je vous garde

Vous me quitter  
Vous m'oubliez  
Je vous pardonne  
Je vous aime (I.P. Zlenko)

### APPROCHES

1. Nommez les infinitifs des verbes employés ci-dessus.
2. Remplacez «je» par «il, elle, nous, ils».
3. Remplacez COD «vous» par «me, te, le, la, les». Faites les changements nécessaires.
4. Mettez les verbes à la forme négative, puis interrogative.
5. Supposez de la part de qui est écrite cette poésie? De la part de l'homme ou de la femme? Est-ce que les deux cas sont possibles?
6. Refaites la poésie à la forme impérative. P.ex., cherche-la\le, trouve-la\le, quittez-moi... Mettez les impératifs à la forme négative. P ex., ne la cherche pas... Trouvez la fin qui conviendrait le mieux à ces variantes.
7. Traduisez les phrases en russe et dites si tous les pronoms COD peuvent être traduits comme COD.
8. Comparez les versions. Choisissez la meilleure.
9. Appréciez la version ci-dessous.

Я вас ищу повсюду  
Найду – не отпущу  
И не устану клясться  
Что я вас так люблю

Смотреть на вас и слушать  
Готов всю жизнь свою  
Вы у меня в объятьях  
Я очень вас люблю

Но если вы уйдёте  
Забыв навек меня  
Я вас прощу, родная,  
Ведь вы – любовь моя (перевод И.П. Зленко)

Таким образом, мы считаем работу с поэтическим произведением эффективным приёмом в обучении иностранному языку. Обучаемые мотивированы в узнавании нового, оригинального материала, чему, несомненно, способствует поэзия. Как следствие повышения мотивации, происходит рост интереса к языку, а это положительным образом сказывается на процессе образования в целом.

### Список литературы

1. Арутюнова Ж. М. Путешествие в страну поэзии / Ж. М. Арутюнова. – Москва: НВИ-Тезаурус, 2003. – 159 с.
2. Скрипников Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам / Т. И. Скрипников. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017. – URL: [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti\\_metodika\\_obucheniya-inostr\\_yazykam\\_lektsii\\_2017.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti_metodika_obucheniya-inostr_yazykam_lektsii_2017.pdf)

УДК 372.881.111.22

## ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ

*Киосак В. М.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*v.kiosak@donnu.ru*

**Введение.** Активное обогащение новой лексикой изучаемого иностранного языка является неотъемлемым компонентом всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования. Словообразовательный анализ, как показывает практика на занятиях по немецкому языку, является одним из самых быстрых способов запоминания незнакомых слов. Процесс словообразования представляет собой крайне разветвлённую и подвижную систему взаимосвязанных компонентов словообразовательных моделей. Поэтому для эффективного формирования потенциального словарного запаса необходимо выработать способность к лингвистическому прогнозированию и к систематизации новых слов.

**Основная часть.** Словарный запас – это систематически организованная совокупность всех лексем языка в определённый момент времени. Чаще всего новые слова появляются на основе уже имеющих производящих основ путём сочетания их с различными аффиксами [3, с. 32]. Например, слово *Teil* 'часть, доля', выступая корневой морфемой, образует смысловое ядро лексического значения слова и может быть дополнено различными словообразовательными аффиксами, напр.: *Teil+ung* 'деление', *Ab+teil* 'отделение', *An+teil* 'раздел', *Vor+teil* 'польза, выгода'. Семантика данной корневой основы будет меняться в зависимости

от словообразовательного аффикса и вследствие морфологического словообразования [2]. Для лучшего запоминания новой лексики обучающимся следует активно пользоваться проверенными и основательными источниками, напр. «Словарь словообразовательных элементов немецкого языка» А. Зуева, И. Молчановой, Р. Мурясова [1]. Вдвойне эффективным будет подбор однокоренного слова с учётом его семантического поля, то есть словесного комплекса простых соотношений, состоящих из глагола и субъекта или объекта прилагательного и существительного. Такой метод запоминания является более объективным представлением, основанным на естественных ассоциациях и мыслительных связях.

Благодаря тому, что словообразование основывается на известных говорящим компонентах слова, новые сложные образования до поры до времени остаются в основном легко переводимыми и понятными. Так, *Chemielehrer* 'учитель химии' будет совершенно точно учителем химии, а не французского языка, *Unglücklicher* 'невезучий человек' не будет везучим человеком и т.д. Способность без затруднений переводить сложные слова наблюдается в случае с синтаксической связью управления, где управляющим словом выступает глагол, напр.: *Filmemacher* 'автор фильмов (как сценарист и режиссёр)' → *Jemand der Filme macht* 'тот, кто создает фильмы' [4].

При неполной переводимости слова становится известна только часть его компонента, напр. *Bürgersteig* 'тротуар', *Himbeere* 'малина'. В случае утраты значения всех компонентов слова при переводе следует обращаться к словарю, напр.: *Schornstein* 'дымоход', *Junggeselle* 'холостяк'.

**Выводы.** Из изложенного следует, что формирование активного словарного запаса у обучающихся на основе анализа словообразовательных компонентов слова повышает скорость понимания и запоминания новых лексем, а знание основных способов словообразования даёт возможность самостоятельно переводить и понимать слова, без обращения к словарю. Для упражнений рекомендовано подбирать производные слова с чётко обозначенными семантическими отношениями. Это позволит легко семантизировать незнакомые производные слова по образцу соответствующих словообразовательных моделей.

### Список литературы

1. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / [А. Н. Зуев, И. Д. Молчанова, Р. З. Мурясов и др.] ; под рук. [и с предисл.] М. Д. Степановой. – Москва : Рус. яз., 1979. - 536 с.
2. Birk, A., Buffagni C. Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht.: Waxmann Verlag, 2012. 290 S.
3. Eisenberg, P. Grundriß der deutschen Grammatik / Peter Eisenberg. – Stuttgart; Weimar: Metzler. – Bd. 1. Das Wort. 1998. – 470 S. ISBN 978-3-476-01639-3.
4. Weinrich, H. Textgrammatik der deutschen Sprache / Harald Weinrich; Unter Mitarbeit von Maria Thurmair et al. – Mannheim etc.: Dudenverl., Cop. 1993. – 1111 S. ISBN 3-411-05261-9.

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*Коренева Е.Н.*, канд. пед. наук, доц.,

*Чернявская Н.Э.*, канд. пед. наук, доц., *Киреева Н.В.*, канд. пед. наук, доц.

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,

г. Белгород, РФ

*korenevaen@yandex.ru*

В настоящей статье рассматриваются специфические особенности обучения чтению при изучении иностранных языков, анализируются эти особенности на основе результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых. Авторы указывают на тот факт, что эти особенности являются основополагающими при обучении чтению на любом языке, в том числе и на родном языке. Однако наибольший интерес для авторов представляют подходы к обучению чтению обучающейся в вузе студенческой молодежи, с учетом биологической основы чтения, обнаруженной Станисласом Деаном, выдающимся французским нейробиологом, который провел глубокое исследование процессов формирования навыков чтения и письма, чьи исследования смогли показать с помощью методов визуализации мозга физическую основу читательской активности. Вслед за Деаном, авторы утверждают, что чтению нужно учиться, так как оно не является естественным навыком.

Содержание обучения иностранным языкам предусматривает большое количество учебного времени работе с текстами. Безусловно, это предполагает, прежде всего, обучение чтению на том или ином языке.

Исследование чтения (преподавание и обучение) подразумевает, среди прочего, анализ вклада языка и речи как когнитивных функций. Эти две функции являются основой, на которой базируются знания, связанные с языком, и понимание этого важнейшего вклада имеет важное значение, как для исследований, так и для преподавания. На самом деле эта тема имеет междисциплинарный охват, будучи довольно сложной, поскольку она включает в себя нейробиологические знания, включая не только исследователей в области лингвистики, но и исследователей из разных областей знаний.

Что касается чтения, в частности, его биологическая основа была обнаружена Деаном (2007), чьи исследования смогли показать с помощью методов визуализации мозга физическую основу читательской активности.

До этого использовались экспериментальные тесты, отчеты и сканирование мозга погибших и/или раненых. Однако после работы Дехена этот тип исследований радикально изменился, поскольку исследователи начали наблюдать активацию мозга непосредственно с помощью теоретико-методологических ресурсов когнитивных наук.

В головном мозге, области, наиболее связанные с языком, - это области Брока и Вернике, а также первичная зрительная кора. Последнее было исследовано Деаном (2007), который смог определить его режим работы и его важность для чтения, используя, как уже упоминалось, ранее не существовавшую технологию – визуализацию мозга.

То есть функциональная магнитно-резонансная томография (RFM), метод, способный обнаруживать небольшие изменения в кровотоке и насыщении кислородом тканей мозга, когда происходит активация нейронов, первое эффективное доказательство того, что мозг реагирует во время чтения. RFM позволяет непосредственно наблюдать за умственной активностью, вызванной чтением, потому что он показал явную связь между чтением и мозгом, посредством своего рода «фотографии» трансмодальной области зрения мозга (специализирующейся на чтении букв), которая расположена в левой затылочно-височной области и записывает то, что происходит в процессе деятельности.

Согласно концепции Деана (2007), способность читать не является генетически унаследованным навыком, поэтому активность чтения определила значительные изменения в том, как работает мозг. Требуемое изменение подразумевало переработку нейронов, то есть перестройку нейронов в транс-модальной области, генетически связанной со зрением. Именно это адаптивное изменение позволило человеческому мозгу читать буквы и слова.

По словам Станисласа Деана, в человеческом мозге только эта область специализируется на чтении, потому что она активирована исключительно для чтения написанных слов, а не для произнесенных слов, словосочетаний, отдельных фраз, принадлежащих к низко-уровневым визуальным областям, которые активны в свете простых стимулов, таких как «шахматная доска». Он расположен на пересечении визуального анализа и остальной лингвистической системы [1, с. 83-84].

С другой стороны, стоит отметить, что если была идентифицирована область мозга, ответственная за активность чтения, и если эта область одинакова для разных существующих языков, такие знания не исчерпывают того, что необходимо знать о чтении на данном языке, например, бразильском, португальском.

В этом контексте этот краткий обзор темы «Познание и чтение» начинается с Грабе (2009) [2], который проводил исследования различных систем письма. Этот исследователь утверждает, что в алфавитном письме чтение устанавливает связи между фонологией и правописанием. Кроме того, он также говорит, что необходимо учитывать морфологические аспекты, кодифицированные в правописании. То есть, по мнению Грабе (2009), фонология и морфология оказывают поддержку изучению чтения и его взаимосвязи с алфавитной системой, в которой человек (ребенок или взрослый) учится читать.

С другой стороны, сложность такого процесса обучения требует активной позиции человека, который учит ребенка /взрослого читать, определяя, что эти обучающиеся направляют обучающихся, а не пассивно ждут, пока человек повзрослеет и самостоятельно обнаружит связи между графемой /фонемой и /или фонемой/графемой; и, более того, ожидание, что обучающийся думает, понимает и в конечном итоге делает выводы самостоятельно, что вовлечено в процесс и как устанавливаются отношения между речью / чтением / письмом, хотя некоторые дети могли бы сделать это сами.

На самом деле, в абсолютном большинстве случаев чтению нужно учиться, поскольку это не такой естественный навык / способность, как говорить, слышать или ходить. Учитывая уровень сложности чтения, учителям грамотности следует иметь в виду, что чтение включает в себя активацию мозга, а не является простой деятельностью рта, как, похоже, полагают многие учителя, преподаватели. От такого рода убеждений / отношений необходимо избавиться навсегда.

Следовательно, современным преподавателям иностранных языков любого уровня образования необходимо осознавать, что научиться читать нелегко, нужно быть очень внимательным, потому что некоторые обучающиеся, как дети, так и молодые люди, даже способные в других областях, могут испытывать крайние трудности в отношении чтения.

Следовательно, всем, кто имеет отношение к обучению чтения, необходимо узнать о биологических основах процесса чтения, а также о фонологических принципах изучаемого языка [3], потому что необходимо направлять тех, кто учится читать, в том числе на иностранном языке, стимулируя их и поощряя их усилия.

Преподаватель иностранных языков должен помнить, что очень значимым успехом, как при обучении чтению на родном языке, так и на иностранном языке, является беглое чтение. Фактически, беглость является решающим показателем компетентности в чтении, которая до недавнего времени оценивалась только в отношении скорости и точности. Мы не можем отрицать значимости этих двух показателей при чтении, однако, несмотря на свою важность, эти два фактора не могут полностью объяснить компетентность в чтении. Некоторые авторы подвергают сомнению эту тенденцию. Таким образом, хотя автоматическое распознавание слов имеет существенный смысл для беглого чтения, этот фактор сам по себе не исчерпывает проблему, поскольку просодия является важнейшим компонентом беглого чтения, с точки зрения исследователей этой проблемы, не столь адекватно значение, придаваемое коррекции и автоматизму.

Очевидно, что эти факторы важны, но они являются лишь наиболее легко поддающимися количественной оценке свойствами ползучести. В заключение, их недостаточно, чтобы полностью объяснить навыки чтения. Как было сказано ранее, следует учитывать просодию. Наконец, следует

подчеркнуть, что преподаватели иностранных языков должны сами упражняться в чтении, а не делегировать исключительно своим подопечным «обязанность» читать вслух однокурсникам.

Изучение и обучение идут рука об руку, и полезно, чтобы обучающие упражняли свои навыки чтения, влияя на новых участников образовательного процесса и стимулируя их. Нет ничего более важного для содействия особому взаимодействию, чем стимулирующее чтение текста обучающими коллегами и обучающимися в условиях единого образовательного процесса.

### **Список литературы**

1. Станислас Деан: Прямо сейчас ваш мозг совершает подвиг. Как человек научился читать / Переводчик: Чечина А. А. – Бомбора, 2020
2. Grabe, William Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice/-. Reading in a second language : moving from theory to practice / William Grabe. p. cm. – (The Cambridge applied linguistics series) Cambridge University Press, 2009
3. SCLIA-CABRAL, L. Guia prático de alfabetização, baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.
4. Allington, Richard L. & Patricia Cunningham, Schools that Work: Where All Children Learn to Read, Pearson, 2006.
5. Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L.M., Bradley, B.A., Meisinger, E., Woo, D., & Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. Journal of Literacy Research, 38, 357-387.

УДК 372.881.111.1

## **TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

***Krasko I.S.***

SEI HPE «Donetsk National University», Donetsk, Russia  
*krasko-1980@yandex.ru*

Social and economic changes in today's society define the requirements to the quality of training managers, thus setting new challenges for modern methodology. These requirements cannot but leave their mark on some theories of teaching foreign languages that emphasize cross-cultural interaction teaching as a matter of priority. It means not only mastering a foreign language but also various kinds of competencies considered as a store of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform an action [2].

Cross-cultural communication is an adequate interaction of communicators belonging to different cultures and languages. Good cross-cultural communication skills depend largely on the communicators having not

only strong language skills, but also sufficient sociocultural background knowledge and an adequate understanding of the culture of the target language country.

The importance of cultural awareness is essential while studying any language. The language competence never narrows down to the study of grammatical patterns and basic vocabulary items. The language barrier is not the only obstacle that communicators have to overcome. There is also a cultural barrier which also makes effective communication difficult. In this regard, teaching a foreign language is focused on the development of cross-cultural competence, which underlies the professional communication and ensures the students' ability to successfully participate in the cross-cultural dialogue. Teaching foreign languages is always cross-cultural communication. Therefore, learning a new language results in the knowledge of cultural stereotypes and individual acts of social behavior which should be adequately taken in a different social and cultural environment.

Students have to deal with the foreign cultural values, traditions and practices when studying a foreign language. Since cross-cultural communication is considered as a communicative interaction of individuals from different cultures, a key condition for the success of training qualified managers is the formation of their professional and methodological skills that ensure the efficiency of teaching a foreign language as a means of cross-cultural communication. Thus, the acculturation has become the goal of teaching a foreign language. It is known that communication, language and culture are closely related. Successful cross-cultural communication requires the cultural knowledge and language fluency. Cultural differences in communication models are the most common cause of cross-cultural confusion that may raise difficulties in communication.

Any teacher of a foreign language should act as mediator and transfer adequate, non-stereotypical information about other cultures to language learners. The teacher must remember that a language cannot exist without culture. Any language not only preserves the national culture but also actively influences its users. Students should be taught to perceive a foreign language not only as lists of words and their combination in speech but also as a culture-bearer. Teaching a foreign language without teaching culture is impossible.

There are several ways of teaching a foreign language and culture simultaneously. Foreign language teachers actively use all of them. These are as follows:

1. Preparation of individual reports containing interesting facts. For example, higher education in Europe or the USA, national cuisine of European and Asian countries, etc. Students choose a country and prepare a report on the topic. The other students make notes in order to be ready for discussion.

2. Role-playing. This is a very popular method nowadays. While playing a game, students try to preserve the linguistic and cultural backgrounds.

3. Team reports or dialogues. Students compare and analyze the cultural backgrounds of different countries.

4. Colorful presentations on the topic. Since business communication now takes place in the form of various presentations, our goal is to teach students to put them to a good use.

While performing the above activities both in the classroom and at home, students have to make active use of a colloquial foreign language. And, of course, they get acquainted with a huge number of culture-specific concepts of the countries under discussion.

When studying culture, students imagine themselves as native speakers, get to know the features of both verbal and non-verbal communication. Thus, development of students' cross-cultural competence makes it possible to train qualified management staff able to communicate in a foreign language that is typical of representatives of a foreign language community.

### References

1. Барышников Н. В. Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком / Н. В. Барышников // Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: сб. науч. статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С. 5-12.
2. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. Серия «Учебники XXI века»: учеб. пособие для вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 507 с.

УДК 81

## ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Крымская Н.В.*

ГБОУ «Донецкая специальная школа-интернат № 20», г. Донецк, РФ  
*natalia-chan@mail.ru*

**Введение.** Изучая иностранные языки исключительно в стенах общеобразовательной школы, ученики часто сталкиваются с проблемой: их знаний языка оказывается недостаточно для полноценного общения с носителями. Почему же так происходит?

Для успешного общения требуется определенная общность сознаний коммуникантов, а ее отсутствие ведет к неловкости и недопониманиям. Недостаточная общность сознания в межкультурном общении чаще всего является следствием того, что собеседники – представители разных национальных культур, которые также имеют разный жизненный опыт, базу знаний и стереотипы поведения.

**Основная часть.** Между языком и культурой существует тесная, неразрывная связь, поэтому межкультурному общению следует обучать не только с точки зрения языкознания, но и культурологи. Именно элементы культурологических знаний станут той связующей нитью, что в дальнейшем поможет ученикам успешно овладеть навыком общения на иностранном языке и, сохраняя свою культурную идентичность, включиться в культуру носителей языка.

Межкультурное общение с одной стороны подчиняется правилам коммуникации, сформулированным Х.П. Грайсом (а затем дополненным другими учеными) для взаимодействия внутри одной культуры, а с другой – нарушает эти правила из-за своей специфичности. Как пример – категория количества: в повседневном общении внутри одной культуры нет причины формулировать полные, грамматически совершенные предложения, построению которых обучает большинство старых учебников английского языка, ведь предмет общения хорошо известен участникам коммуникации, и избыточность информации утомляет собеседников и тормозит течение диалога. Но между представителями разных культур этот принцип может не сработать, ведь в этом случае собеседники не могут определить, что очевидно, а что нет, так что полнота и избыточность информации, повторы и перефразирование наоборот становятся необходимым условием для успешной межкультурной коммуникации.

Не менее важным для межкультурного общения является понятие «культурной памяти» – тех фоновых коллективных знаний, которые разделяют представители одной национальности и культуры. К таким культурно-специфическим знаниям относятся народные обычаи, художественные тексты, идиоматические выражения, цитаты из фильмов и песен. Конечно, на уроке английского языка школьный учитель не может в полной мере передать их все, но в его силах познакомить детей с базовыми культурно-историческими событиями и личностями, основными традициями стран изучаемого языка (а в случае с английским языком это не только Великобритания и США, но и Австралия, Индия, страны Африки), таким образом не только обучая языку, но и значительно расширяя кругозор учащихся. Хорошим опытом станет просмотр фильмов на английском с русскими субтитрами, чтение переведенной литературы – такого вида внеклассные задания будут по силам даже самым слабым ученикам, прививая детям положительное отношение к языку и культуре англоговорящих стран.

Недостаток же таких базовых знаний у обучающегося может стать в дальнейшем серьезной помехой для общения не только на вербальном уровне, но и на невербальном, к которому относятся типичные для представителей культуры позы, мимика и жесты. Так привычные сценарии поведения, примененные к представителю другой нации, могут привести к коммуникативной неудаче, которой вполне можно было бы избежать,

просто познакомившись с произведениями массовой культуры страны изучаемого языка.

В остальном же главное условие успешного общения – ясность, простота и понятность высказываний. Чем меньше человек знает о собеседнике, тем больше вероятность создать неловкую ситуацию, а значит – мысли на иностранном языке следует излагать кратко, четко и последовательно, избегая двусмысленностей и нелепых выражений.

**Заключение.** Таким образом, исходя из того, что межкультурная коммуникация несколько отличается от обычного внутрикультурного общения, можно сделать вывод, что изучение английского языка невозможно без глубокого и разностороннего изучения культуры его носителей. Только совместное изучение языка и культуры обеспечит в дальнейшем максимально эффективное и комфортное общение.

### **Список литературы**

1. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов / А.П. Садохин. – Москва: Юнити Дана, 2004. – 271 с.
2. Мартынова Н. А. Межкультурная коммуникация как особый вид общения / Н. А. Мартынова // Омский научный вестник. – 2007. – № 2. – С. 148-151.
3. Grice H. P. Logic and conversation / Grice H.P. // Syntax and semantics. – Vol. 3: Speech acts. – N.Y.: Academic Press, 1975. – P. 41-58.

УДК 37.015.31

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Кузнецова В.И.***

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,  
г. Москва, РФ

*kuznetsova.veronika2020@gmail.com*

**Введение.** Мотивация к изучению иностранного языка может возникать и поддерживаться различными факторами, однако все они будут иметь общий контекст – социальный. Любые общественные процессы влияют на язык, на его носителей и культуру. Однако для ответа на вопрос «как влияет социум на его отдельного представителя в языковом плане» нам необходимо обратиться к теории социальной идентичности (англ. Social identity theory), которая описывает самовосприятие индивида в контексте его принадлежности к определенной социальной группе. Данная теория была сформулирована зарубежными психологами во второй половине XX века и позволяет спрогнозировать поведение членов групп,

их отношения внутри них, переходы из одной группы в другую, а также то, как члены групп видят самих себя в них [5].

**Основная часть.** Теория социальной идентичности логично связана с изучением иностранного языка, где у обучающихся периодически возникают трудности с самомотивацией – аспектом, который относят к группе психологических факторов. Однако существует и социокультурный фактор, согласно которому человек является социальным существом и многие его потребности удовлетворяются обществом, что и является центральной мотивацией в изучении языка.

Кроме того, учеными были проведены исследования, из которых следует, что студенту необходимо чувствовать связь с группой, сообществом, владеющими необходимым языком. Более того, критичным оказывается не только то, как индивид себя видит в этой группе, но и то, как группа воспринимает его [3, с. 26]. Подобного рода корреляция также выражается в социальной дистанции между индивидом и сообществом изучаемого языка. Чем эта дистанция короче, тем охотнее обучающийся овладевает языком и тем больше усилий прикладывает к этому. И чем она дальше, тем в более демотивированном состоянии оказывается индивид [3, с. 4-5].

В социообразовательной модели обучения иностранным языкам особую роль играют два фактора: склонность обучающегося к языкам и его мотивация, причем мотивация проявляется по-разному как в формальном образовательном контексте, так и в неформальном культурном. Оба контекста обеспечивают эффективное изучение языка, поскольку первый дает четкие объяснения и инструкции (и выражается в готовности к обучению), а второй не ограничивает индивида правилами и позволяет проникнуться культурой носителей (что выражается в его готовности к интеграции).

Из этого следует, что индивиду необходимо желать стать частью культуры носителей языка, то есть частью монолингвистической группы. В контексте чего следует также упомянуть концепцию зоны ближайшего развития, сформулированную Л.С. Выготским, согласно которой взаимодействие индивида с лицом, владеющим языком на более высоком уровне, мотивирует его продолжать изучение языка в большей степени, нежели если бы обучение происходило вне этой связи [1].

Для раскрытия понятия «языковой личности» разберем ее значимые составляющие, по мнению Ю. Н. Караулова, а именно:

- Мировоззренческий компонент языковой личности, который формируется и проявляется в процессе языкового общения
- Культурологический компонент – степень овладения культуры носителей языка
- Личностный компонент – глубинное содержание души человека [2].

Иными словами, языковая личность – это обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения. Однако в рамках обозначенной темы

для нас более значимым является феномен «вторичной языковой личности», исследованием которого активно занимались И.И. Халеева и Г.И. Богин. Согласно размышлениям последнего, вторичная языковая личность является «структурным слепком» с первичной языковой личности, а также критерием того, чему следует учить, т.е. задает вектор образовательного процесса в обучении иностранному языку, тем самым делая лингводидактическую парадигму еще более антропоцентричной.

В связи с возросшей потребностью в адаптации традиционных форм обучения к дистанционному формату под «информационными технологиями» теперь подразумеваются и те инструменты, которые ранее были отделены от учебного процесса или даже противопоставлялись ему. Так, в различных научных работах в последние годы исследователи все чаще находят взаимосвязь между языковым обучением и взаимодействием в социальных сетях. Соцсети выступают своеобразным связующим звеном между языковой практикой в классе и вне его, становясь третьим пространством, в котором формируется идентичность обучающегося. Например, в рамках одного наблюдения [4] обучающиеся осваивали социальную сеть на втором языке, активно обновляли статусы, участвовали в дискуссиях, что в разрез шло с их пассивной вовлеченностью в комьюнити на родном языке, где они лишь читали чужие посты и изредка их комментировали. Данный эффект можно объяснить привычной коммуникативной средой и в то же время новизной, а вместе с тем и интересом, к культурологическим и социальным взаимодействиям на втором языке. Более того, социальные сети помогают учащимся самостоятельно при помощи общеплатформенного контекста овладеть множественными лакунами.

Лакуны – это национально-специфические элементы культуры, нашедшие соответствующее отражение в языке и речь носителей этой культуры, которые либо полностью не понимаются, либо недопонимаются носителями иной лингвокультуры в процессе коммуникации. Более того, необходимо упомянуть важность контекстного обучения, понятие, введенное в образовательную парадигму А. А. Вербицким, центром которой предстает личность обучающегося, его сформированная картина мира и интересов.

**Заключение.** Все вышеперечисленные явления и наблюдения приводят к современному принципу обучения «перевернутый класс» (англ. Flipped learning/classroom), согласно которому основное усвоения нового материала учащимися происходит дома, а время аудиторной работы выделяется на выполнение заданий, упражнений, проведение лабораторных и практических исследований, индивидуальные консультации учителя. В условиях дистанционного обучения и активного использования обучающимися социальных сетей, данный принцип становится все более актуален, а дальнейший научный интерес представляют его возможности и сложности, которые возникают в процессе его внедрения в учебный процесс.

## Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. – Москва: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. – С. 3-19.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Едиториал УРСС, 2002. – С.69.
3. Loewen S.; Reinders, H. Key Concepts in Second Language Acquisition. Basingstoke: Palgrave Macmillan. – 2011.
4. Stockton H. L., "Identity-Focused Second Language Acquisition: A Systematic Review of Classroom Applications". School of Education Student Capstone Theses and Dissertations. – 2015. – P. 73.
5. Turner J. C.; Reynolds, K. J. "The story of social identity". In T. Postmes; N. Branscombe (eds.). Rediscovering Social Identity: Core Sources. Psychology Press. – 2010.

УДК 378.14

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

*Мирошникова О.Х.*, канд. пед. наук

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ

*rostovolga@yandex.ru*

**Введение.** Развитие любого языка неотделимо от культуры народа, который говорит на этом языке. Феномен взаимосвязи и взаимообусловленности функционирования языка в культуре и культуры в языке нашел концептуальное отражение в ряде гуманитарных дисциплин – языкознании, культурологии, лингвокультурологии, теоретической педагогике и лингводидактике. В последнее десятилетие можно говорить о выделении особой отрасли педагогического знания – лингвокультурной педагогике высшей школы [1], особенности становления которой прослеживаются в трудах российских [3] и зарубежных [6] педагогов и лингвистов.

**Основная часть.** Лингвокультурная педагогика в вузе нацелена на развитие языковых и социокультурных компетенций обучающихся, и, в первую очередь, на формирование социокультурной толерантности, что особенно важно в контексте развития современных глобальных геополитических процессов.

Также, как и в сфере лингвокультурологии, одним из ключевых понятий лингвокультурной педагогики является понятие «лингвокультура». Данный концепт, рассматриваемый в лингводидактическом дискурсе, объединяет в себе такие разнородные, но взаимосвязанные категории, как «язык», «культура», «этнос», «общество», «личность», «коммуникация», «стереотипы» и др. При этом, как отмечает Ф.Г. Фаткуллина [4],

практическое овладение языком предполагает не только овладение лексикой и усвоение грамматических норм, но также и всей совокупности культурно-исторических знаний, образующих коммуникативно-семантическую основу языка.

В лингводидактическом плане процесс усвоения обучающимися лингвокультурных норм различных языков значительно различается в зависимости от культурно-исторических условий становления конкретного языка, территорий его распространения, геополитических и социокультурных факторов. Те языки, которые шире всего используются в различных регионах в качестве "родного языка", международного языка либо универсального языка межкультурного и делового общения для не носителей этого языка (*lingua franca*), как правило, требуют от преподавателя-лингвиста большего внимания к лингвокультурологической стороне преподавания и обучения. И если прежде, скажем, лет 40-50 назад, при преподавании английского языка было достаточно включения в образовательный процесс минимального лингвострановедческого компонента, традиционно включавшего набор культурологических знаний преимущественно о таких англоязычных странах, как Великобритания и США, то в условиях глобализации актуальной задачей педагогов является освещение всех социокультурных особенностей функционирования английского языка, использующегося не только его носителями как классический вариант языка на той или иной территории его распространения (страны Британского Содружества, бывшие колониальные страны, такие как, например, Индия, и т.д.), но и как пиджинизированный язык либо креольский язык. Немаловажно в условиях иноязычной подготовки в вузе изучение особенностей применения иностранного языка в профессиональных, научных или деловых целях. Без осознания обучающимися существования этой разнородной, но, в то же время, целостной системы практического применения английского языка в мире, любые представления о языке будут неполными.

Теперь перейдем непосредственно к цели данной публикации, направленной на освещение педагогических особенностей лингвокультурной подготовки будущих специалистов в неязыковом вузе. В частности, в процессе иноязычной подготовки студентов Южного федерального университета, обучающихся по неязыковым направлениям, сложилась двухступенчатая система обучения иностранному языку. На первой ступени (1-2 курсы бакалавриата по гуманитарным и естественнонаучным специальностям) студентам даются основы разговорной англоязычной коммуникации с учетом лингвокультурной специфики в разных ареалах распространения языка, его функций как средства межкультурной и деловой коммуникации, как инструмента *lingua franca* и т.д. В качестве основного учебника для всех студентов бакалавриата используется шестиуровневая серия учебников Дж. Хьюза, Х. Стефенсон и П. Думметта "Life", например [5]. Оригинальный учебный курс строится на

коммуникативных упражнениях диалогического характера, основанных на речевом взаимодействии педагогов и студентов со всего мира. Тем не менее, для самостоятельной работы обучающимся дополнительно предлагается также ряд оригинальных альтернативных учебных пособий, в том числе лингвострановедческого характера, направленных на создание у обучающихся целостной языковой картины мира с тем, чтобы изучение американского варианта английского языка дополнялось значимыми элементами иной социокультурной направленности (в том числе, раскрывающих особенности английского языка в таких странах как Австралия, Новая Зеландия, Канада и др.).

На второй ступени языковой подготовки (студенты 3-4 курса бакалавриата) обучение иностранному языку предполагает освоение преимущественного профессионального английского языка, поэтому рабочие программы дисциплины разнятся в зависимости от факультетов, задействованных в учебном процессе. Обычно это курсы по выбору и, в зависимости от направления подготовки студентов, преподаватель сам разрабатывает лингвокультурный компонент содержания образования в контексте формирования профессионально-языковых компетенций как студентов бакалавриата, так и магистрантов. В частности, для студентов биологического факультета разработаны специальные учебные пособия [2], способствующие становлению иноязычных умений и навыков в профессиональной области с учетом геополитической сферы применения и функций английского языка как языка профессии. Сравниваются языковые формулы и стереотипы профессионального, научного и академического общения, а также профессиональный словарь специалистов-биологов с учетом особенностей английского и американского вариантов английского языка, условий общения, когда английский язык выступает в качестве креольского языка, например, на международных научных конференциях. Особенно эффективно в данном контексте применение формы портфолио, позволяющее студентам самостоятельно накопить разнообразный аутентичный языковой и социокультурный материал.

**Заключение.** Таким образом, только целостный лингводидактический подход на основе принципов лингвокультурной педагогики позволяет обучающимся в полной мере освоить все тонкости профессионального иноязычного общения.

### Список литературы

1. Мирошникова О. Х. Основы лингвокультурной педагогики: монография / О. Х. Мирошникова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2017. – 226 с. – ISBN: 978-5-9275-2293-4
2. Мирошникова О. Х. Профессионально-языковой портфель для магистрантов биологических специальностей: учеб. пособие / О. Х. Мирошникова. – Ростов-на-Дону. 2014. – 128 с. ISBN: 978-5-9275-1341-3
3. Сафонова В. В. Лингвокультурная педагогика как феномен современного языкового образования / В. В. Сафонова, Твердохлебова И.П. // Иностранные языки в школе. – 2021. – №11. – С. 2-3.

4. Фаткуллина Ф. Г. Лингвокультурология и лингвокультура: соотношение понятий / Ф. Г. Фаткуллина // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – №1 (3). – С. 102–112. DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.1.102-112.
5. Hughes J., Stephenson, H. & Dummett, P. Life. Pre-Intermediate Student's book (American English – 2nd Edition) / J. Hughes, H. Stephenson & P. Dummett. – National Geographic Learning. – 2021. – 182 p.
6. Risager K. Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm (Languages for Intercultural Communication and Education) / K. Risager. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 288 p.

УДК 776

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

***Мишкина Н.Ю.***

МОУ «Школа № 48 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*dn-mou48@mail.ru*

Уверенность в навыках преподавания и развитие профессиональных компетенций в целом – это не только озабоченность для учителей, которые являются новичками в профессии, но и для опытных преподавателей, когда они сталкиваются с новыми проблемами, которые, кажется, ставят под сомнение их устоявшиеся ценности и убеждения в отношении обучения и преподавания, особенно, если они могут означать изменения в их учебной практике. Просто подумайте, сколько раз вы задали себе следующие вопросы, когда вам приходилось сталкиваться с новой задачей: «Могу ли я сделать это?» «Смогу ли я сделать это самостоятельно?» «Я смогу сделать это хорошо?».

На мой взгляд, повышение уверенности в себе, самообразование и развитие ваших учебных способностей тесно взаимосвязано, и работа над одним компонентом приводит к улучшению другого. Чем больше вы разрабатываете свои навыки преподавания и самообразования, тем более уверенно вы чувствуете себя в вашей деятельности. Точно так же, чем увереннее вы стали в ваших навыках преподавания, тем лучше подготовлены к тому, чтобы перейти к «следующему уровню», т. е. углубить ваше понимание обучения и преподавания с помощью самостоятельной работы, узнать о новейших теориях обучения и преподавания.

Нахождение способов усовершенствоваться в том, что вы делаете, и улучшить свои профессиональные компетентности, навыки преподавания, являются разными аспектами одного и того же явления. Как мы можем развиваться как профессиональный учитель? Нужны ли нам для этого

курсы, группа или можно сделать это с помощью самостоятельной работы. Эдриен Андерхилл (Underhill) [7] описывает развитие учителей как процесс становления в «лучшего из учителей, которым я лично могу быть». Роснер (Rossner) [6] утверждает, что «развитие, самообразование учителей не просто в развитии языка или стиля преподавания: это также усовершенствование языка, навыков консультирования, подготовки к консультированию, самообразование, развитие навыков работы с ИКТ, медитация, культурное расширение - почти все, на самом деле».

Д. Фримен (Freeman) [5] видит самообразование учителей и повышение их профессиональных компетенций, как две основные стратегии образования учителей. Для того чтобы различать их, он предлагает модель преподавания, которая характеризует их как «процесс принятия решений на основе категорий знаний, навыков, отношение и осознание» [5]. Принимая во внимание, что обучение учителя обращается к более «тяжелым» аспектам преподавания на основе знаний и навыков, саморазвитие учителей связано с генерацией изменения в отношении более сложных составляющих преподавания, то есть осведомленности и отношения.

Модель преподавания Фримена может помочь нам установить определенный порядок о широком ассортименте вариантов, которые доступны для преподавателей, направленные на то, чтобы получить доверие к их преподаванию и развивать их компетенции в целом. В разделах, которые следуют, рассматривается каждая из вышеупомянутых составляющих преподавания и обсуждается то, что учителя могут сделать, чтобы развиваться профессионально.

Уверенность в себе, возможности преподавания и знания.

Что касается знаний, учителя могут развивать и улучшать свои общие способности преподавания:

- Предмет - прежде всего, учителя должны стремиться к разработке своих знаний о предмете, которые они учат. Если это английский, учителя могут совершенствовать язык для дальнейшего понимания того, как он работает, они могут зарегистрироваться на языковых курсах и искать возможности практиковать и развивать свои способности слушать, читать, говорить и писать на английском языке, Например, не следует упускать возможности устно взаимодействовать с носителями, подписавшись на журналы EFL / ESL и участвуя в синхронных или асинхронных дискуссиях в Интернете. (Эд – например, в One Stop English Forum). Немаловажной частью самостоятельного совершенствования языка является работа со словами, увеличение своего словарного запаса, необходимое для развития навыков устной и письменной речи, которое требует прежде всего усвоения контекста употребления слова, т.е. его сочетаемости и особенностей конструкций, в которых данное слово употребляется [3].

- Теории об обучении и преподавании – преподаватели должны также быть направлены на углубление их понимания теорий, поддерживающих обучение и преподавательскую практику. Это может быть достигнуто

путем самостоятельного изучения печатных изданий о преподавании и обучении, регулярного посещения семинаров и прохождения методологических курсов, которые позволят им реконструировать свои знания для изучения и обучения языкам.

- Студенты – тем больше учителя знают своих учеников, тем эффективнее будет их учение. Учителя могут познакомиться со студентами лучше, давая им возможности говорить о себе, действительно слушать то, что они должны сказать, поощряя их дать преподавателям отзывы о чем-либо и обо всем, что происходит в классе.

Рабочее место – наконец, важно, чтобы учителя знали контекст, в котором они работают очень хорошо. Это включает в себя академические аспекты, такие как учебные программы, критерии оценивания и знания дополнительных материалов, которые необходимо самостоятельно изучать, а также более практические проблемы, такие как использование аудио, видео или компьютерного оборудования.

Учителя могут развиваться дальше, увеличивая их самосознание. Какие они учителя? Каковы сильные стороны, на которых они должны извлечь выгоду, и о слабостях, над которыми они должны работать? Самосознание, самообразование может быть достигнуто несколькими способами:

- Учителя могут делать аудио или видеозаписи своих уроков и смотреть, анализировать и подумывать эти записи потом.

- Наблюдение за стилем других учителей, может быть очень стимулирующим. Это помогает учителям сравнить различные стили преподавания, практику и т. д., стать более осведомленным о том, какими они являются преподавателями, или чего им не хватает для продуктивной практики преподавания.

- Учителя могут извлечь выгоду из любой системы оценки на своем рабочем месте, если они считают ее как возможность повышения осведомленности, приводящей к профессиональному развитию.

Наконец, учительское саморазвитие имеет большое значение в развитии и поддержании позитивного отношения к активности преподавания и реализации себя в качестве учителя. Учителя должны регулярно планировать свои уроки, стремиться к лучшему информированию о новшествах и изменениях в своей профессии, получать преподавательские сертификаты, дипломы и уважать себя, своих коллег и их учеников.

Кроме того, учителя должны стараться не разрешать личным проблемам повлиять на их преподавание или чувствовать себя обескураженным, когда сталкиваются с новыми проблемами, которые сначала могут казаться непреодолимыми. Они должны наслаждаться процессом преподавания, поощрять себя, когда они достигают своих целей и получать заслуженный отдых, когда у них есть возможность сделать это.

Подводя итоги, следует отметить, что вышеупомянутый список вариантов не дает исчерпывающий отчет о том, как учителя могут

самообразовываться профессионально. Тем не менее, я надеюсь, что настоящая статья пролила немного света на некоторые из возможных способов, которые учителя могут использовать для повышения их профессиональных компетенций.

### Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 59 с.
2. Зимняя И. Л. Педагогическая психология / И. Л. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – 383 с.
3. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2005. – №5. – С.13-18.
4. Freeman D. “Teacher training, Development, and Decision Making: A model of teaching and related strategies for language teacher education”// *Tesol Quarterly*, 1989. – №23/1. – Pp. 27-45.
5. Rosser R. Where there’s a will-facilitating teacher development // *Teacher Development Newsletter*, 1992. – №18. – Pp. 4-5.
6. Underhill A. Editorial in teacher development. – New York: Longman, 1986. – 203p.

УДК 378.147+111

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

*Мустаева Д. Ф.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*d.mustaieva@donnu.ru*

Речь – это «процесс создания и обмена информацией посредством использования вербальных и невербальных символов в различных контекстах» [5: 13]. Говорение – важная часть изучения и преподавания второго языка. Несмотря на свою важность, обучение языку в течение многих лет недооценивалось, и учителя английского языка продолжали преподавать устную речь просто как повторение упражнений или запоминание диалогов. Однако современный мир требует, чтобы цель обучения разговорной речи улучшила коммуникативные навыки учащихся, поскольку это единственный способ, которым учащиеся могут выразить себя и научиться следовать социальным и культурным правилам, которые подходят для каждой ситуации общения.

Сейчас нужно научить не только читать и писать, но говорить и слушать. К сожалению, грамматический метод (через текст и перевод) не поможет вашим студентам хорошо говорить.

Многие преподаватели лингвистики и английского языка как иностранного сходятся во мнении, что именно через «взаимодействие» студенты учатся говорить на втором языке. Этой цели лучше всего служат коммуникативное преподавание языка и совместное обучение.

Использование этого метода в классах ESL дает студентам возможность общаться друг с другом на изучаемом языке, преподаватели ESL должны создавать среду, в которой учащиеся могут иметь реальное общение и задания, способствующие развитию устной речи. Это может происходить, когда учащиеся работают вместе в группах для достижения цели или выполнения задачи.

Для того чтобы научить говорить наилучшим образом, ниже приведены некоторые виды речевой деятельности, которые могут быть применены в классах ESL и EFL, а также рекомендации для учителей, преподающих устную речь.

### ***1. Discussions***

Обсуждение может происходить после предметного урока по разным причинам. Студенты могут стремиться прийти к выводу, поделиться идеями о мероприятии или найти решения в своих дискуссионных группах. Перед тем, как начать обсуждение, важно, чтобы цель обсуждения была определена преподавателем. В этом типе обсуждения преподаватель может создавать группы студентов, предпочтительно по 4 или 5 в каждой группе. Затем каждая группа работает над своей темой и представляет свое мнение классу. Важно, чтобы речь равномерно распределялась между членами группы. Во время обсуждения в классе или в группе, независимо от цели, всегда следует поощрять задавать вопросы, выражать поддержку.

### ***2. Role Play***

Еще один способ побудить учеников к говорению – это ролевые игры. Студенты представляют, что находятся в разных социальных контекстах и играют разные социальные роли. В ролевой игре учитель дает учащимся информацию о том, кто они такие, что они думают или чувствуют.

### ***3. Simulations***

Симуляторы очень похожи на ролевые игры, но от ролевых игр симуляторы отличаются большей сложностью. При моделировании учащиеся могут приносить различные предметы в класс, чтобы создать реалистичную среду. Ролевые игры и симуляторы имеют много преимуществ. Во-первых, они мотивируют студентов. Во-вторых, как предполагает Хармер [7], стимуляторы помогают неуверенным в себе студентам преодолеть языковой барьер, они играют роль и не должны говорить сами за себя.

### ***4. Information Gap***

В этом задании учащихся просят работать в парах. У одного ученика есть информация, которой нет у другого партнера, и партнеры делятся своей информацией. Действия по устранению недостатков информации служат многим целям, таким как: решение проблемы или сбор информации. Эти задания эффективны, потому что у каждого есть возможность подробно говорить на изучаемом языке.

## **5. Brainstorming**

Учащимся можно предложить разработать идеи по определенной теме в ограниченный промежуток времени. Учащиеся генерируют идеи быстро и эффективно в зависимости от контекста. Преимущества мозгового штурма заключаются в том, что студентов не критикуют за свои идеи, поэтому студенты открыты для обмена новыми идеями.

## **6. Storytelling**

Учащиеся могут кратко изложить историю, которую они слышали от кого-то раньше, или придумать свои собственные истории. Изложение историй способствует творческому мышлению. Это также помогает студентам выражать идеи в формате начала, развития и конца, включая персонажей. Например, в начале каждого урока можно попросить некоторых учеников рассказать короткие истории. Это не только поможет их «разговорить», но и привлечет внимание остального класса.

## **7. Interviews**

Студенты могут проводить интервью на выбранные темы с разными людьми. Преподаватель четко устанавливает критерии интервью. Однако студенты должны подготовить свои собственные вопросы для собеседования. Проведение собеседований дает студентам возможность практиковать свои разговорные навыки не только в классе, но и за его пределами. Помимо вышперечисленного, преподаватели английского языка должны учитывать следующие идеи и предложения при обучении устной речи:

- Предоставьте студентам максимальную возможность говорить. Прежде всего, важно создать среду в аудитории, в которой учащиеся чувствуют, что они могут совершать ошибки. Когда студенты чувствуют себя комфортно, они более склонны прилагать усилия, чтобы вносить вклад вслух.

- Старайтесь вовлекать каждого ученика в каждую речевую деятельность. С этой целью практикуйте различные виды участия студентов.

- Сократите время разговора учителя на уроке. Говорение учителя делает урок более teacher-centered, что противоречит принципам коммуникативного подхода. Отойдите и наблюдайте за работой учеников.

- Не исправляйте ошибки произношения студентов слишком часто. Коррекция не должна отвлекать студента от его речи.

- Показывайте положительные эмоции, когда вы комментируете ответ ученика.

- Задавайте такие вопросы, как "What do you mean? How did you reach that conclusion?" чтобы побудить студентов говорить больше.

- Заранее предоставьте вокабуляр, который понадобится студентам для речевой деятельности.

Обучение говорению – неотъемлемая часть изучения второго языка. Поэтому важно, чтобы преподаватели языка уделяли больше внимание обучению разговорной речи.

## Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 2004. – 384 с.
2. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А.А. Соловьева. – М.: Гэотар-Медиа, 2008. – 360 с.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. –192 с.
4. Степанова С. Н. Использование активных методов обучения на занятиях по иностранному языку в вузе / С. Н. Степанова // Материалы IX науч.-практ. конф. 17-25 января 2013 г./ Болгария. - София, Т 16. – С. 41-44.
5. Chaney A. L., Burk T. L. Teaching Oral Communication in Grades K-8. – Boston: Allyn&Bacon, 1998.
6. Energizing your classroom discussion – London: Longman. 2008.
7. Harmer J. 1984. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.

УДК 811.112.2

## К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДФО СТУДЕНТАМ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ДОННУ

*Назаренко Е.Н., Воробьева Л.П.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*o.nazarenko@donnu.ru, l.vorobiova@donnu.ru*

**Введение.** В своей речи, с которой президент Российской Федерации В.В. Путин обратился ко всем педагогам страны на встрече в режиме видеоконференции с лауреатами и финалистами Всероссийского конкурса «Учитель года» 2022 года и участниками телевизионного шоу «Классная тема!», он подчеркнул, что Россия была и будет суверенной державой. «Для этого сейчас, на поворотном этапе развития нашей страны, да и всего мира, нужно укреплять, выстраивать суверенную, национальную систему образования и воспитания подрастающего поколения, обеспечивать связанность, единство образовательного пространства страны» [1]. Кроме этого, глава государства обратил внимание на то, что всем представителям педагогического сообщества при поддержке российского центра «Сириус», а также ведущих школ и университетов следует делать всё необходимое, чтобы со школьной скамьи подрастающее поколение имело возможность получения навыков и компетенций, востребованных в эпоху бурных технологических перемен.

**Основная часть.** Иностранные языки были и остаются неотъемлемой частью системы современного высшего профессионального образова-

ния России и ДНР, как ее полноправного субъекта. Эти учебные дисциплины входят в учебные планы всех гуманитарных факультетов ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». Целью изучения студентами гуманитарных специальностей ИЯ и ВИЯ (в частности, немецкого) является формирование системы базовых знаний по фонетике, грамматике и лексике; выработка и совершенствование навыков и умений для выполнения конкретных коммуникативных задач на соответствующем языковом уровне в устной и письменной речи в предстоящей профессиональной деятельности. Будущие журналисты, культурологи, психологи, лингвисты, специалисты в области телекоммуникаций, рекламы и связей с общественностью, библиотечно-информационной деятельности и т.д. будут наряду с историками, политологами и дипломатами основными носителями знаний, которые они привнесут в широкие народные массы по окончании своей учебы. Следовательно, принципиально важно, какими будут их человеческие ценности и профессиональные качества. Очень актуальным при этом остается хорошее владение иностранными языками.

С учетом давно назревших социально-экономических и культурных перемен, происходящих в современном обществе, перед всеми педагогами, перед преподавателями ИЯ (иностранных языков) ВУЗов, а также, в целом, перед нашей системой образования стоят очень важные задачи по формированию у будущих специалистов в области гуманитарных наук ясных и четко обозначенных компетенций, отвечающих требованиям времени.

В сложившихся условиях на территории Донбасса в период активных боевых действий при проведении СВО единственным возможным безопасным вариантом обучения является удаленная или дистанционная форма. При этом огромное значение имеет опыт преподавателя и желание его совершенствования при работе в режиме «онлайн» с привлечением IT-технологий. Их применение как во время лекционных, практических, лабораторных занятий в очном формате, так и в период ДФО (дистанционной формы обучения) призвано содействовать приобретению студентами своих профессиональных компетенций.

Профессионально-ориентированная направленность материала на иностранном языке открывает большие перспективы для взаимодействия этой дисциплины с дисциплинами профессионального и специального циклов, как в рамках учебного процесса, так и в текущей научно-исследовательской работе студентов, особенно на старших курсах. Развитие у студентов основ логического мышления и профессиональной эрудиции, верного применения переводческих приёмов и стратегий при работе с современными и архивными специальными текстовыми материалами на немецком языке во время ДФО остается важнейшей задачей преподавателя.

Согласно РП УД «ИЯ» и «ВИЯ», составленных на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки

Российской Федерации и Государственного образовательного стандарта высшего образования (ГОС ВО) Донецкой Народной Республики предполагается углубление объема знаний в процессе работы с аутентичными материалами на немецком языке в качестве основного и второго иностранного во время аудиторных занятий и в период ДФО.

Важнейшим элементом учебного процесса является применение, в частности, метода проектов, при котором обучение базируется на активной основе, с опорой на личную заинтересованность. Студентам предлагается на выбор тема, взятая из реальной жизни и очень значимая для них. Опыт показывает, что такая творческая деятельность в ходе проектной работы, которая может быть представлена в устной или в письменной форме, на самом деле доставляет истинную радость познания и общения. При ее выполнении студенты придерживаются следующих рекомендаций: «Во-первых, поскольку проектная работа даёт возможность учащимся выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать учащихся, желательно поощрять их самостоятельность. Во-вторых, проектные работы являются главным образом открытыми, поэтому не может быть чёткого плана их выполнения. В процессе выполнения проектных заданий можно вводить и некоторый дополнительный материал. В-третьих, большинство проектов может выполняться отдельными учащимися, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах. Это ещё раз подчёркивает важность и эффективность учебного сотрудничества» [2].

**Заключение:** Для обеспечения дисциплин ИЯ (немецкий язык) и ВИЯ (немецкий язык) в период ДФО в нашем университете имеются учебные и учебно-методические пособия в электронном виде, разработанные кафедрой германской филологии ФИЯ; компьютерные классы с доступом в интернет; аудитории, оборудованные аппаратурой для индивидуальной работы с аудиовизуальным материалом; мультимедийные средства для визуальной презентации учебного материала, а также банк разнообразных тестовых заданий для проведения входного, промежуточного и итогового контроля.

Таким образом, иностранные языки усваиваются намного эффективнее, что дает стимул и мотивацию студентам интересоваться профессионально-ориентированным языком, как неотъемлемой частью своей будущей профессии. Применение уже испытанных методов в процессе обучения иностранным языкам, а также современных, возникших благодаря интенсивному развитию IT-технологий, следует осуществлять комплексно с учетом всех специфических условий такого обучения.

### Список литературы

1. Стенограмма встречи В. В. Путина с лауреатами и финалистами конкурса «Учитель года» – М., 2022. [Электронный ресурс]. – URL:<http://prezident.org/tekst/stenogramma-vstrechi-putina-s-laureatami-i-finalistami-konkursa-uchitel-goda-05-10-2022.html>
2. Кузнецов А. Г. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения / А. Г. Кузнецов. – Москва: СЛОВО, 2020. – Т. 2. – С. 14.

## РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Насилевич Я.Г.*, канд. пед. наук

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
г. Ростов-на-Дону, РФ  
*duftige\_rose@mail.ru*

Значительные изменения в политической, экономической и культурных сферах жизни российского общества привели к возросшему спросу на иностранные языки не только как средству общения с мировым сообществом, но и как наиболее востребованной области знаний и расширения кругозора. Потребность в разносторонне подготовленных специалистах стало основным требованием работодателей и объективной необходимостью современного общества. Для выпускников вузов иностранный язык выступает средством достижения профессиональных целей и частью профессиональной компетенции, так как предполагает глубокую подготовку по всем видам речевой деятельности. Будущие специалисты разных областей регулярно обращаются к многочисленным источникам информации, используют большое количество электронных научно-образовательных ресурсов при работе над курсовыми или дипломными проектами, часть из которых на иностранном языке.

Беглое общение на иностранном языке – одна из составных частей компетенции современного специалиста наравне со способностью понимать, критически оценивать и излагать информацию в сфере профессиональной деятельности. Погружению будущего специалиста в профессиональную деятельность способствует использование аутентичных профессионально-ориентированных текстов на занятиях по иностранному языку и во внеклассной работе. Благодаря работе с иноязычными профессиональными текстами студенты знакомятся с большим количеством новых терминов, речевых фраз-клише, приобретают опыт работы с научным стилем речи. Некоторые отечественные исследователи (Э.Р. Даминова, В.В. Тарасова, Г.М. Стрелковский, Л.К. Латышев, М.А. Васильева, А.В. Бастриков и др.) доказывают эффективность использования научно-технической литературы во всех ее разновидностях, так как научно-техническая литература «представляет собой определенный стиль речи, обладающий характерными особенностями, выделяющими его в особую категорию средств языкового общения». [3, с. 259]

Преподавателями и методистами накоплен богатый опыт работы с научными текстами, который включает использование разнообразных методических приемов на занятиях по иностранному языку: различных видов чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового), перевода

текста, ответов на вопросы, выполнение лексических заданий, реферирование и конспектирование, служащие развитию у студентов способности передавать содержание прочитанного и овладевать навыками чтения и понимания литературы по специальности.

Реферирование – это вид деятельности, предполагающий извлечение и передачу максимального количества информации из источника при помощи фраз-клише, при этом реферлируемый текст представляет собой сокращенную версию оригинала с логикой, примерами и акцентами. Развитие умений сокращенной записи информации оригинального текста является важной задачей старшей ступени обучения иностранному языку в вузе. Сегодня, когда в вузовских программах увеличивается число часов на самостоятельную работу, навыки устного и письменного реферирования становятся необходимыми. [5, с. 5]

Реферированным считается текст, включающий лаконичное обобщение информации, без искажений и предполагает следующую последовательность действий:

1. Прогнозирование содержания текста по заголовку текста.
2. Внимательное прочтение текста с целью достижения полного понимания содержания. На данном этапе определяются значения незнакомых слов по контексту или словарю.
3. Определение основной темы.
4. Проведение смыслового анализа текста с целью выделения основной информации, которая подтверждает, раскрывает или уточняет заглавие текста.
5. Составление логического плана текста с использованием предложений, формулирующих главную мысль каждого раздела и важнейшие доказательства, подкрепляющие эту мысль.
6. Выполнение лексико-грамматических упражнений после текста.

Для успешной реализации реферирования, как учебного вида деятельности, которая носит репродуктивный характер, преподаватели рекомендуют использование разнообразных заданий, способствующих более глубокому проникновению в смысл читаемого текста. Сюда можно отнести упражнения на установление соответствия, соотнесение начала и конца высказывания, установление логики повествования, выбор правильного ответа из предложенных вариантов, ответы на вопросы, заполнение пропусков смысловыми фразами и др. Новая лексика в процессе выполнения реферирования закрепляется в разнообразных упражнениях, а именно: найти английские и русские эквиваленты; подобрать синонимы и антонимы к данным словам; сопоставить слово с определением; закончить предложение и другие. Сокращение больших частей текста в процессе реферирования происходит путем трансформации нескольких предложений в одно с использованием соответствующих наречий связи (*also, sowohl, abschließend, als Ergebnis, folglich*). Фактическая информация

облекается в форму простых предложений и оформляется с помощью фраз-клише.

Приведем пример фраз-клише для вводной части реферирования: *Der Titel des Artikels ist...; Der Artikel heißt...; Der Text ist unter dem Titel...; Der Verfasser des Artikels ist ...; Der Artikel ist einem aktuellen Problem gewidmet; Im Artikel geht es um (Akk) ...; Die Rede ist von (Dat)...; Der Artikel informiert uns über (Akk) ...* и др.

Фразы-клише, используемые студентами, для описательной части реферирования (излагающей основное содержание оригинальной статьи): *Im Mittelpunkt der Betrachtung steht ein Problem ...; Die Hauptprobleme des vorliegenden Artikels sind ...; Hier werden wir folgende Punkte analysiert...; Der Autor nimmt zu folgenden Problemen Stellung...; Aus Sicht des Autors zu urteilen...; Das im Artikel beschriebene Problem ist von großem Interesse (Bedeutung) für ...; Laut des Textes (Berichtes)...* и др.

Для заключительной части реферирования, излагающей основное содержание оригинальной статьи, могут быть использованы следующие фразы: *Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ...; Abschließend meint der Verfasser, dass ..; Die Schlussfolgerungen werden bestätigt...; Wir können zur Schlussfolgerung kommen, dass ...; Daraus folgt, dass...; Ich bin mit dem Autor (nicht) einverstanden, dass ...; Ich glaube, dass ...; Ich meine, dass ...; Im Großen und Ganzen ...; Nach Analyse der Informationen kann man sagen ...; Alles in allem können wir zu dem Schluss kommen...; Abschließend resümiert der Autor...; Der Autor lobt, kritisiert...*

Таким образом, реферирование статей (текстов) – активная творческая форма работы, имеющая практическую направленность и реализующая деятельностный характер обучения, способствующий развитию мыслительной деятельности студентов, накоплению ими иноязычного лексического словаря и повышению мотивации к изучению иностранного языка в вузе.

### Список литературы

1. Борикова Л. В., Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Борикова, Н. А. Виноградова. – Москва: Издат. центр «Академия», 2000. – 128 с. – ISBN 978-5-7695-7579-2
2. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации: Учебное пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. – Москва: Флинта: Наука, 2002. – 288 с. – ISBN 5 89349 162 9
3. Тарасова В. В. На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: межвузовский сборник статей // В. В. Тарасова, Э. Р. Даминова. Обучение реферированию как одному из видов учебной работы с научно-техническими текстами. Вып. 2. – Киров: Из-во ВятГГУ, 2013. – 288 с. – ISBN 978-5-456-00095-8
4. Фишман Л. М. Professional English: учеб. пособие / Л. М. Фишман. – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 120 с. – ISBN 978-5-16-100751-8
5. Шаповалова Т. Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие / Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – 2 е изде, испр. – Южносахалинск: СахГУ, 2019. – 120 с. – ISBN 978-5-88811-586-2.

## НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – НОВЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

*Писаревская М.М.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*m.pysarevska@donnu.ru*

Наш мир – это мир скоростей. Скорости присутствуют во всех сферах нашей жизни. Особенно компьютерные технологии можно охарактеризовать высокой скоростью развития. Инновационные технологии проникли повсюду. Образование не является исключением.

Стремление человека к знаниям заставляло его посещать библиотеки и учебные заведения. Такая ситуация была характерна до конца XX века. Информационные и коммуникативные технологии занимают одно из ведущих мест в системе современного образования. Мы можем смело сказать, что для обучения в XXI веке нам необходим компьютер и доступ в интернет. Дистанционное обучение становится все более и более популярным. Современные студенты и соответственно, образование, не могут обойтись без компьютеров. Под компьютером все подразумевают Интернет, который меняет способы преподавания английского языка и меняет сам язык. В результате всего этого любой преподаватель делового английского языка должен хорошо ориентироваться на просторах интернета.

Очень важным в использовании таких технологий является то, что они не требуют специальных навыков как от преподавателя, так и от студента. Достаточно иметь доступ к Интернету и пользоваться электронной почтой, а также простой программой обработки текстов (например, Microsoft Word).

Интернет предоставляет огромный выбор материалов, которые можно использовать на уроках иностранного языка. Материалы из Интернета легкодоступны многим преподавателям и студентам. Поисковые системы Интернета полностью изменили наш подход к получению материалов по деловому английскому языку.

Вторым очень важным фактором в пользу Интернета является его аутентичность, которая обеспечивает достоверность содержания. Аутентичные материалы, такие как брошюры компании, образцы продукции и собственные материалы студентов уже широко используются в изучении бизнес английского как дополнительный материал, скажем, к опубликованным учебникам или материалу самого учителя.

Некоторые студенты могут использовать интернет самостоятельно для выполнения некоторых упражнений (например, Present Simple vs Present Continuous), поиска слов в веб-словаре и т.д. Студенты могут присоединиться к какому-либо дискуссионному форуму, к некоторым сайтам, предлагающим учебные материалы, слушать или смотреть

ежедневные новости; или же использовать какой-либо сайт, где они могут пообщаться с иностранцами, которые помогут им практиковать английский. Иногда можно искать и получить доступ к информации о некоторых компаниях на собственных веб-сайтах этой же компании и т.д.

Обучение сегодня основывается на безопасности, скорости и качестве передачи информации. Самыми популярными технологиями признаны:

- **Skype- и Zoom- конференции** для тренировки и улучшения коммуникативных навыков. Также этот вариант подойдет для чтения, но в таком случае стоит сократить количество участников до 5-8 человек, чтобы преподаватель успел выслушать всех и дать обратную связь.

- **Общий чат в Telegram, Viber, WhatsApp** – хорошее решение для тренировки грамматики и произношения (если ученики отвечают в формате аудио сообщений). Переписки на определенную тему, краткие эссе, разговор между участниками группы помогут практиковаться в письменной речи.

- Грамматику и перевод можно проверять с помощью **рассылки электронных писем** с неправильным написанием слов. После работы над документом – ученик отправляет обратно корректный вариант задания и получает оценку.

- Аудирование можно проводить с помощью **видеороликов на YouTube** или интересных короткометражек. Человек слушает отрывок самостоятельно и отвечает потом на вопросы в *Skype, Zoom* или письменно.

Таким образом, спектр различных видов деятельности, материалов, методик настолько широк, а наши нынешние студенты настолько искушены и хотят получить самый лучший, самый интересный, современный и полезный для них материал и обучение, что мы должны использовать все передовые мировые практики в обучении учащихся, а не только концентрироваться на традиционных.

Современному учителю важно осознать и принять тот факт, что он уже не является единственным источником знаний, он, скорее, модератор, союзник в процессе познания. Гибкость мышления и непрерывное образование – одна из ключевых задач человека 21 столетия. Здесь хочется процитировать американского социолога и футуролога Элвина Тоффлера: «Безграмотными в 21 столетии будут не те, кто не умеет писать и читать, а те, кто не умеет учиться и переучиваться».

### Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 9-15.
2. Мезенина Н. В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий на уроках английского языка / Н. В. Мезенина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 39 (381). – С. 57-60. – URL: <https://moluch.ru/archive/381/84222/> (дата обращения: 19.09.2022).

3. Сайт Обрсоюз. – URL: <https://obr.so/>.
4. Barrett B., Sharma P. The Internet and Business English. Summertown Publishing. 2005. – 198 p.
5. Dudeney G, Hockly N. How to teach English with technology. – Longman. 2007.

УДК 372.881.1

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С ПОРТУГАЛЬСКИМ ЯЗЫКОМ В РАМКАХ СЕТЕВОГО УНИВЕРСИТЕТА БРИКС**

*Проклов Р.И.*

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, РФ  
*Fermoso@list.ru*

**Введение.** Структурная трансформация глобального гуманитарного пространства несёт новые вызовы для системы высшего образования. В последние годы все большую роль начинают играть высшие учебные заведения стран БРИКС.

В 2013 году был создан Сетевой университет БРИКС, который объединил ведущие образовательные организации стран-участников с целью содействия сотрудничеству. Тем не менее уровень взаимодействия между академическими кругами государств-членов объединения может быть выше при организации соответствующих практических механизмов [1].

Бразилия, будучи ключевым государством Латинской Америки, представляет значительный интерес в области гуманитарного сотрудничества [2].

**Основная часть.** МГУ им. М. В. Ломоносова имеет богатый опыт сотрудничества с высшими учебными заведениями Бразилии, однако до 2021 года подготовка специалистов, владеющих португальским языком, велась только на лингвистических направлениях. В 2021 году на Факультете психологии Московского университета был открыт набор в группу португальского языка как второго иностранного с целью развития сотрудничества и организации прикладных механизмов взаимодействия в рамках сетевого университета БРИКС.

Подготовка специалистов нелингвистического профиля с португальским языком имеет следующие преимущества: расширение обмена академической экспертизой, организация культурно-просветительских мероприятий и реализация программ включённого обучения в партнерстве с ведущими образовательными учреждениями Латинской Америки.

Тем не менее мы также столкнулись с рядом трудностей, прежде всего, связанных с организацией образовательного процесса:

1. Осведомленность студентов о португалоговорящих странах в целом.

2. Отсутствие учебно-методических комплексов «португальский язык для психологов».

3. Проблема языковой нормы.

Решение обозначенных проблем должно иметь комплексный характер и включать передовые образовательные практики, в том числе с применением цифрового инструментария. Так, для повышения осведомленности обучающихся Московского университета были предприняты следующие меры:

1. Организация встреч с руководством и профессорско-преподавательским составом кафедры с целью повышения общекультурных знаний обучающихся о политическом, экономическом и культурном уровне развития португалоговорящих стран;

2. Организация тематических мероприятий и встреч с представителями дипломатического корпуса португалоговорящих стран, а также участие в различных мероприятиях, посвященных культуре португалоговорящих стран за пределами университета;

3. Создание и ведение силами студентов тематических сообществ в информационно коммуникационной сети интернет и социальных сетях.

Другой пласт проблем связан с вопросами учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Отметим, что в отечественной лингводидактике существует определенный объем различных современных учебно-методических комплексов по португальскому языку разного уровня, которые позволяют сформировать у студентов общеязыковые компетенции на уровнях от начального до продвинутого. Однако подготовка специалистов определённого профиля требует формирование специализированных иноязычных компетенций.

Для решения данной проблемы ведется подготовка соответствующего учебного пособия по португальскому языку для психологов. Объем которого рассчитан на 108 академических часов аудиторной и 108 академических часов самостоятельной работы. Цель пособия заключается в формировании компетенций профессиональной иноязычной коммуникации.

В качестве основного лингводидактического материала используются адаптированные оригинальные тексты и аудиовизуальные материалы, которые представлены как на европейском, так и бразильском вариантах португальского языка, что позволяет познакомить слушателей с обоими национальными вариантами.

Еще одна проблема связана со спецификой языковой нормы португальского языка. В настоящее время существует два основных варианта: европейский и бразильский [4], которые имеют существенные различия на основных языковых уровнях. Более того в Бразилии нет устоявшейся языковой нормы [3]. В связи с этим полагаем целесообразным ориентироваться при подготовке специалистов на европейскую норму португальского языка, однако включать материалы на бразильском варианте португальского языка, а

также организовать в рамках внеучебной деятельности тематические занятия, посвященные латиноамериканской языковой норме.

**Заключение.** Подводя итог, отметим, что подготовка специалистов лингвистического профиля с португальским языком имеет существенный потенциал не только в области высшего образования, но и публичной дипломатии.

### Список литературы

1. Алексеенко О. А. Сетевой университет БРИКС и его роль в выстраивании новой архитектуры многостороннего взаимодействия в области образования и науки / О. А. Алексеенко // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2017. – № 9. – С. 38-42.
2. Бразилия – "тропический гигант" на подъеме / Б. Ф. Мартынов, З. В. Ивановский, Л. С. Окунева [и др.]; Отв. редактор серии В. М. Давыдов. – Москва: Институт Латинской Америки РАН, 2011. – 121 с. – (Серия аналитических изданий "Саммит"). – ISBN 978-5-201-05474-8.
3. Гуревич Д. Л. Отношение к языковой норме и критерии нормализации португальского языка Бразилии / Д. Л. Гуревич // *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4(48). – С. 149-154.
4. Томашпольский В. И. Романские языки и диалекты: учебно-справочное пособие / В. И. Томашпольский. – Москва: Флинта, 2019. – 310 с. – ISBN 978-5-9765-3570-1

УДК 378: 371.32: 811.111

## ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Прокофьева С.В.*, канд. экон. наук, *Муромская Е.С.*  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*SvProk08@mail.ru, e.muromskaya@donnu.ru*

**Введение.** Преподавание иностранного языка в неязыковых вузах требует высокого уровня профессионального мастерства, в том числе умения преподносить материал так, чтобы студенты в условиях дефицита или крайней ограниченности отведенного времени успешно его усвоили и проявили интерес к предмету. Этого, конечно, можно достичь, приложив определенные усилия, и, как показывает практика, успех зависит не столько от опыта, сколько от энтузиазма, энергии и интереса преподавателя. На пути эффективного овладения иностранным языком можно выделить препятствия, связанные с тем, что студенты недостаточно мотивированны, и как следствие, не уделяют полного внимания материалу занятия, теряют концентрацию, или же имеют трудности психогенного характера, такие как неуверенность в себе, страх и тревога допустить ошибки и пр.

**Цель** статьи – рассмотреть основные препятствия на пути эффективного изучения иностранного языка и способы их преодоления.

**Основная часть.** К основным принципам обучения иностранному языку можно отнести те, которые фокусируются на познании и вовлеченности. Понимание этих принципов позволяет увидеть, откуда берутся проблемы в обучении, что можно сделать, чтобы их преодолеть и создать эффективную среду обучения.

К принципу познания можно отнести объем когнитивной нагрузки и консолидацию информации. Основные трудности в усвоении материала связаны с тем, что иногда студентам бывает трудно обрабатывать информацию, поскольку рабочая память имеет ограниченный объем или перегружена. Следовательно, при планировании занятия необходимо:

- обеспечить баланс упражнений на все средства восприятия: чтение, слушание, говорение, письмо;
- в пределах одного занятия фокусироваться на одной лексической и грамматической единице;
- убедиться, что новый материал обязательно обеспечен практическими упражнениями. Это способствует его глубокому усвоению;
- предусмотреть возможности для устного общения.

Для того, чтобы новый материал быстро и глубоко закрепился в памяти студентов, и они могли его использовать в спонтанной коммуникации, необходимо соблюдать принцип консолидации, а именно, использовать новый материал в более, чем одном контексте, поскольку обучение требует закрепления знаний и навыков. Для этого необходимо:

- обеспечить тренировку нового языкового материала, используя ряд разноплановых упражнений. Большое внимание необходимо уделить изучению примеров и обработке конструкций в упражнениях. Ведь изначально намного легче действовать по аналогии;
- предусмотреть задания для самостоятельной работы;
- разработать упражнения для интервального повторения и закрепления, а также упражнения на итоговое повторение в конце темы;

Вовлеченность является ключевым фактором для мотивирования обучающихся на занятиях. Для этого необходимо соблюдать баланс доли участия в учебном процессе между преподавателем и студентом. Хорошие результаты дают схемы взаимодействия через ролевые игры, работы в парах, в мини группах по 3-4 человека. При этом задача преподавателя – создать благоприятную безопасную среду, где каждый мог бы тренировать новый навык, давать и получать обратную связь.

Если преподаватель сухо преподносит студентам информацию, то это не всегда вызывает у них желание учиться. Задача преподавателя – разжечь их любопытство, любознательность и тем самым незаметно вовлечь в учебный процесс. Для этого, желательно, чтобы цель занятия была связана с их реальной жизнью. Например, "Уметь говорить о своем опыте", а не "Узнать о настоящем совершенном времени".

Уровень заинтересованности и вовлеченности студентов повысится, если студенты будут использовать иностранный язык для разговора о том,

что они знают, что им нравится или о чем имеют свое мнение. Можно их попросить, например, обсудить тему или образ в качестве отправной точки, используя любые предложения, например:

- Do you think it's ...
- Imagine if ...
- I wonder why ...
- If it was mine...
- I wish ...
- Would you ...
- Have you ...

При этом можно подобрать возбуждающие любопытство изображения, злободневные вопросы или сенсационные новости. Также любое изображение можно сделать интригующим, скрыв или размыв его часть.

Если темы вызывают отклик у студентов (например, поедание насекомых, умные города, экодом), нет необходимости в дополнительных уловках, чтобы вызвать их любопытство. Однако для интриги можно просто показать несколько фрагментов экрана или воспроизвести видео очень быстро, или без звука, чтобы они снова захотели увидеть реальную картину. Хотя останавливать видео и заставлять студентов предсказывать, что будет дальше популярное занятие, но иногда прерывание видео очень расстраивает студентов.

Лучше сделать прогноз до того, как они начнут смотреть, слушать или читать. Например, можно использовать процедуру See Think Wonder. Обучающиеся смотрят на соответствующий предмет или изображение, прежде чем познакомиться с текстом. Сначала они говорят, что видят (без интерпретации). Затем студенты озвучивают, на что, как им кажется, они смотрят (например, что происходит). И наконец, что им интересно уточнить, затем пишут несколько вопросов. Они слушают, читают текст или смотрят, проверяя могут ли ответить на свои вопросы.

Еще один метод, который стимулирует вовлеченность в процесс обучения подобным образом, – это подход KWL. Студентам дается тема и таблица, как показано ниже:

What I know	What I want to know	What I learnt

В первой колонке они активируют то, что уже знают или думают по данной теме. Затем обучающиеся пишут несколько вопросов о том, что они хотят узнать. Наконец, после чтения, просмотра или прослушивания они пишут, что узнали из текста. Это дает студентам огромную свободу действий и отражает подход связи текста с реальной жизнью.

Для того, чтобы разжечь интерес и любознательность в долгосрочной перспективе, предлагается поощрять студентов готовить к занятию то, чем хотели бы поделиться с остальными. Например, предмет, о котором они хотят поговорить, цитата, строчка из песни, которая им особенно нравится или интересующий их фрагмент английского языка. Рассказать, почему они выбрали именно это, и ответить на вопросы других – является отличной идеей для начала занятий. Также это могут быть любые примеры изученного

на занятиях материала, которые они прочитали или услышали, например, в песнях, что помогает им, действительно, замечать язык вокруг себя.

**Заключение.** Таким образом, чем больше преподаватель может распространить изучаемый материал на реальную жизнь студентов и способствовать его всестороннему усвоению, тем лучше. Так английский язык перестанет быть просто одним из предметов.

### Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Москва: Глосса, 2000. – 165 с.
2. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – Москва: Изд-во «Юрайт», 2009. – 158 с.

УДК 372.881.111.1

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕО-ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ ОШИБОК

*Раух О.Б.*

Институт лингвистического и педагогического образования  
ФГАОУ ВО «НИУ «Московский институт электронной техники», г. Москва, РФ  
*olesya.rauch@mail.ru*

Индивидуальная манера говорения производит неизгладимое впечатление на слушателя. Качество произношения говорящего точно указывает на уровень владения языком, может за считанные секунды как расположить к себе, так и свести на нет все достоинства талантливо составленного текста. Произношение является «визитной карточкой интеллигентного человека» [2]. Произносительные навыки обучающихся нужно оттачивать не только на начальном этапе преподавания, где традиционно проводится подробный разбор фонетических особенностей языка, но и на протяжении всего курса обучения иностранному языку.

Коррекция ошибок требует от преподавателя перманентного внимания и деликатного подхода. В этой статье представлена эффективная методика коррекции ошибок, основанная на анализе видеозаписей монологической речи студентов второго, третьего и четвертого курсов лингвистического направления нелингвистического ВУЗа. Форма видео-эссе представляет уникальный формат для наилучшего оформления индивидуальных высказываний говорящего и добавляет, не присущий для традиционного сочинения, произносительный уровень. Подобный формат способствует, среди прочего, четкой локализации произносительных

ошибок. На базе полученных лингвистических данных было выделено несколько видов ошибок, которые допускались носителями русского языка в немецкой речи.

На первых этапах изучения иностранного языка произносительные ошибки наиболее вероятны там, где фонетическая система изучаемого языка (L2) сильнее всего отличается от фонетической системы родного языка. Обучающиеся могут допускать произносительные ошибки в речи на иностранном языке по нескольким причинам. Например, пользователи не владеют правилами буквенно-звуковых соответствий в L2 и вследствие этого неправильно озвучивают эти буквосочетания [1]. Такие произносительные ошибки могут быть весьма разнообразными и непредсказуемыми, однако некоторые из них допускаются под интерференционным влиянием родного языка и иностранных языков.

Проведенный анализ способствовал выявлению произносительных ошибок, родного и изучаемых немецкого и английского языков. По результатам экспертного анализа выявленные произносительные ошибки были ранжированы по их частотности, а также были распределены в таблице от более общих ошибок к индивидуальным.

Таблица

Распределение произносительных ошибок по их частотности в процентном отношении

I	аспирация	13 %
	оглушение согласных	11 %
	ударение в словах	10 %
	[ç] как [x]	10 %
	длительность гласных	7 %
	[r] как рус /p/	6 %
	/w/ как англ w	5 %
	ü как [u]	5 %
II.	/h/ после гласных	5 %
	/i/ как англ [ai]	4 %
	/ch/ как англ [ч]	4 %
	предлоги	4 %
	[ai] как [ei]	4 %
	дифтонг ie = [ai]	4 %
	[u] как англ. [ʌ]	4 %
	[u] как рус. /ю/	4 %
III.	глоттализация	3 %
	/ç/ как англ [ʃ]	3 %
	/g/ как англ [dʒ]	3 %
	/v/ как рус [r]	3 %

III.	ö как [o]	3 %
	ä как [a]	3 %
	[f] как [w]	3 %
	дифтонг ei = [i]	2 %
	/l/ как рус [л]	2 %
	числа	2 %
	/r/ как англ. / r /	2 %
	a как [ə]	2 %
	/s/ как [ts]	2 %
	[tʃ] как [s]	2 %
	[ng] где [g] произнесена	2 %

Для анализа были определены 30 видов произносительных ошибок на базе данных монологической речи 50 студентов, представленных в формате видеоматериалов общей продолжительностью до 200 минут. В результате было выделено 3 типа произносительных ошибок, которые носители русского языка допускали в немецкой речи с высокой, средней и низкой вероятностью на начальном этапе изучения языка.

Категория I: к этой категории были причислены наиболее частые варианты ошибок. Например, типичной ошибкой в произношении русскоязычных учащихся является отсутствие аспирации взрывных [p-b], [t-d], [k]; затем следует такой критерий как отсутствие оглушения звонких взрывных в конце слов; замена немецких монофтонгов акустически близкими русскими гласными. В русском языке отсутствуют аналоги таких фонем как [ç], в связи с этим русскоязычные говорящие допускают ошибки при произнесении данных согласных – в сторону русского щ или х. [1, 3] Несмотря на значительное количество таких ошибок, их наличие все же не препятствует успеху коммуникации.

Категория II: дополнительные ошибки допускались студентами чаще всего на дифтонге [ai], который на письме передаются соответственно ei, чаще был передан долгим [i:], а сочетание буки ie читалось как английский [ai]. В этом случае обучающимся было сложно преодолеть интерференцию английского языка. Такие ошибки могут привести к нарушению правильного восприятия слов.

Категория III: в эту категорию были включены ошибки, которые встречаются довольно редко, носят скорее индивидуальный характер и нетипичны для большинства студентов.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что ошибки появляются в речи студентов по определенной схеме, как общего, так и индивидуального характера. Представленная методика по использованию таблицы как инструмента фиксации ошибок в иноязычной речи представляет собой перспективное направление, позволяющее разработать

рекомендации для корректировки интерференционных произносительных ошибок в модуле обратной связи со студентами.

### Список литературы

1. Черепанова О. Д. Лингвистическое обеспечение фонетических тренажеров: предсказание произносительных ошибок и создание упражнений / О.Д. Черепанова // *Рема. Rhema.* – 2019. – № 2. – С. 100–117. DOI: 10.31862/2500-2953- 2019-2-100-117
2. Шаповал, С. В моде – правильная речь. Визитная карточка интеллигентного человека / С. Шаповал // *Учительская газета.* – №37 от 9 сентября 2008 г. – URL.: <https://ug.ru/v-mode-pravilnaya-rech-vizitnaya-kartochka-intelligentnogo-cheloveka/>

УДК 811.11:81'25:378

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖУРНАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Сирота Т.А.*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*ansir2911@gmail.com*

**Введение.** Процессы глобализации, возрастающие темпы научно-технического развития, возрастающая роль социальной и гражданской активности отдельного человека в обществе меняют ориентиры образовательного пространства. Информационный обмен в пределах мирового пространства предполагает развитие иноязычной компетентности. Современный журналист является творческим работником, который профессионально добывает информацию и готовит для опубликования в СМИ. А с развитием информационных технологий изменяются и требования к специалистам этой области, повышаются требования к иноязычной подготовке будущих журналистов для успешной устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Будущему журналисту необходимо владение иностранным языком на высоком уровне в процессе всех этапов профессиональной деятельности, начиная с определения темы, создаваемого им информационного продукта, поиска необходимой информации с применением коммуникативных навыков до создания готового материала в виде устного или письменного сообщения различных видов и жанров.

**Основная часть.** Обучение иностранному языку рассматривается в контексте формирования компетенций – профессиональной, межкультурной, коммуникативной и т.д., а овладение языком понимается как приобретение коммуникативного опыта, который формируется в процессе активного познания [2].

Компетентность выпускника по специальности «Журналистика» проявляется в его способности решать практические задачи в области

СМИ. Очевидно, что содержание иноязычных учебных текстов должно отражать особенности медийного пространства, иметь связь иностранного языка с другими специальными дисциплинами на содержательном уровне, обеспечивающей связь лингвистических и нелингвистических знаний. Дублирование тематических блоков смежных дисциплин создает профильную иноязычную коммуникацию, но при дублировании тематических блоков нарушается содержательная новизна. Соблюдение следующих принципов при отборе учебных материалов позволяет решить данную проблему:

- актуальность;
- обучающий, воспитательный, развивающий потенциал тематики;
- использование аутентичного материала, обсуждаемого только в англо-говорящих странах.

Постулат о взаимосвязанном обучении всем четырем речевой деятельности применим к обучению студентов всех специальностей. Однако при обучении будущих журналистов важно учитывать их высокую речевую активность в профессии и необходимость создания собственных письменных и устных текстов для широкой аудитории, что отличает журналистов от представителей других специальностей в использовании иностранного языка на практике. Что касается формирования иноязычного лексикона для успешной профессиональной деятельности необходимо учитывать следующие факторы:

- включение специальной терминологии, связанной с современными цифровыми технологиями и жанровыми разновидностями журналистики;
- акцент на знакомую лексику, имеющую в журналистике другое значение.

В задачи обучения иностранному языку входит также формирование мировоззренческой позиции, морально-этических норм, уважения к мнению собеседника, ответственность за представленные материалы, что реализуется в процессе дискуссий, поиска решения проблем, комментирования позиции собеседника.

Для активизации практического курса иностранного языка необходимо моделирование учебного процесса в соответствии с основными видами профессиональной деятельности журналиста, а именно: журналистской авторской, научно-исследовательской, информационно-аналитической. Рассмотрим возможность реализации каждого из этих видов в процессе обучения иностранному языку.

Авторская деятельность журналиста определяется умением создавать собственный текст с учетом жанровых особенностей. Поэтому в курс изучения иностранного языка необходимо включить работу с учетом журналистских жанров (новостной репортаж, заметка, отзыв, комментарий и т.д.). Для умения применить иностранный язык для создания авторского произведения необходимо:

- а) изучить жанровые особенности журналистских произведений;

- б) изучить структуру и языковые особенности различных жанров;
- в) научиться сравнивать готовые образцы текста;
- г) сформировать собственные стратегии для создания авторского текста.

Для моделирования научно-исследовательской деятельности применяются проектные задания, которые включают определение области поиска материала в соответствии с выбранной тематикой, поиск фактического материала, обработку и презентацию полученного результата. По мнению Н.В. Козленко, в основе метода проектов всегда лежит какая-то проблема области изучения иностранного языка, студенты должны владеть не только языком, но и иметь широкие познания по разнообразным дисциплинам. Помимо всего этого, студентам высшей школы необходимо обладать также интеллектуальными (умение работать с информацией, текстом, умение анализировать что-либо, делать выводы и т.д.), творческими (умение выдвигать идеи, находить несколько решений к одной проблеме и т.д.) и коммуникативными (умение ведения дискуссии, защищать и аргументировать свою точку зрения, точно и кратко излагать свои мысли и т.д.) навыками [1].

Информационно-аналитическая деятельность предполагает готовность анализировать информацию из различных источников, создание контента в различных форматах с учетом жанровых особенностей. Работа с иностранными источниками для совершенствования этого вида деятельности может быть представлена следующим образом:

- описание события;
- взаимосвязь данного события с похожими событиями;
- определение между похожими событиями сходства и отличия;
- влияние события на общество в целом.

**Заключение.** Таким образом, в процессе обучения журналистов иностранному языку возможно моделирование их профессиональной деятельности. Такая организация учебного процесса наилучшим образом обеспечит обучение, воспитание и развитие специалиста, готового успешно решать поставленные профессиональные задачи.

#### **Список литературы**

1. Козленко Н. В. Метод проектов в дистанционном обучении студентов иностранному языку / Н. В. Козленко // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – 2021. – № 54. – С. 7–12.
2. Поляков, О. Г. Компетентностная модель обучения иностранному языку профессии на этапе магистратуры (на примере курса английского языка для журналистов) / О. К. Ильина, А. А. Петрова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – №5. – С. 403-408.

## ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

*Смагина Е.С., Ежова Т.В.*, д-р пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург, РФ  
*eseniasmagina@yandex.com*

**Введение.** Идея внедрения личностно-центрированного подхода в процесс обучения иностранному языку возникла в связи с возрождением гуманистической традиции. Именно данный подход способствует когнитивному развитию человека, при котором индивид будет способен производить самостоятельный и осознанный поиск, отбор и переработку информации. Актуальность личностно-центрированного обучения объясняется, прежде всего, его практико-ориентированным характером: в современном мире востребован специалист, обладающий практическими знаниями, в частности, владеющий иностранным языком и готовый к открытому сотрудничеству. Изучаемый в данной статье подход к обучению наиболее адекватно отвечает оптимизации процесса обучения иностранному языку в школе.

**Основная часть.** Понятие личностно-центрированного подхода в обучении имеет вариативные дефиниции. Так, по мнению О. В. Кисель, термин «студент-центрированное обучение» базируется на философии, подразумевающей процесс обучения, в центре которого находится сам обучающийся [4, с. 97]. М. Е. Бершадский считает, что личностно-центрированное образование есть универсальное гуманистическое средство выражения любых педагогических задумок. Он также полагает, что данный подход способен только повысить интерес к учебе и улучшить психологический климат в образовательной организации [2, с. 41]. З. Р. Девтерова определяет центрированное на ученике обучение как популярный тип обучения, суть которого заключается в максимальной передаче инициативы самому обучающемуся [3, с. 2].

Личностно-центрированное обучение предполагает, что у обучающихся есть сильные стороны, собственные идеи, способности, которые в этом смысле доказывают, что они могут сделать именно свой выбор относительно образования и дальнейшего развития карьеры. Индивидуальные потребности личности, обусловленные тенденциями к саморазвитию и самоусилению, абсолютны и не могут быть инвариантными. Г.Т. Аубакирова выделяет пять черт личностно-ориентированного подхода:

1. Ученик есть субъект учебного процесса, способный к саморазвитию и самосознанию;
2. Именно в данном подходе создаются условия для реализации и отработки навыков;

3. Личностно-центрированный подход предполагает использование поискового метода знаний, в котором происходит активное участие самого субъекта;

4. Этот подход способствует формированию профессиональной компетентности, которая важна для современных работодателей;

5. При таком подходе используются коммуникативные средства и ситуации, которые опять же способствуют активности субъекта [1, с. 7].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующий вывод: личностно-центрированный подход – это актуальный способ обучения, в центре которого находится ученик и его личностные интересы, способности и цели, в ходе которого развиваются самостоятельность, творчество и происходит личностный рост обучающегося.

При изучении языка учитывается также межкультурная компетентность, что говорит о принятии педагогом обстоятельств социального характера [1, с. 7]. Если ученик вовлечен в межкультурную коммуникацию, то он изучает как язык, так и культуру. Следовательно, возрастает интерес к изучению иностранного языка в целом, что значительно повысит уровень его достижений. Кроме того, данный подход подразумевает наличие определенных условий. Первым является наличие аутентичного педагога, для которого установками служат проявления эмпатии к ученику, проявление конгруэнтности; принятие ребенка таким, какой он есть и оказание ему психолого-педагогической поддержки. Стоит отметить, что состояние конгруэнтности, баланса между концепциями «Я реальный» и «Я идеальный», обеспечивает стабильное психическое здоровье обучающихся.

Вторым условием является предоставление свободного выбора форм и методов познавательной деятельности ученикам: важно, чтобы процесс познания прошел через самого ученика.

Третье условие характеризуется наличием активной образовательной среды, где ученики являются «гражданами», открытыми для взаимообучения и готовыми взять ответственность за себя и других, за выбор средств их обучения.

Четвертое условие реализуется в создании авторской методики, которая способствует организации плана личного развития в изучении английского языка и координации обучения школьников.

Личностно-ориентированный подход при обучении иностранным языкам опирается на принципы коммуникативности и групповой работы.

Приведем пример реализации данного подхода в образовательной практике. Один ученик читает текст, другой ищет незнакомые слова, третий в словаре находит слово и так далее [1, с. 10]. Так ученики одновременно изучают иностранный язык и взаимодействуют, что носит практико-ориентированный характер. Работа в парах и в группах формирует необходимые навыки, которые пригодятся в будущем специалисту для работы с разными субъектами профессиональной деятельности.

Личностно-центрированный подход может быть реализован на уроках иностранного языка, в частности на уроках английского следующим образом:

1. Изучение тем, направленных на ученика, близких и интересных ему; таких тем, которые замотивируют его к изучению иностранного языка (например, «My family», «Daily routine», «Abilities» и др.).

2. Разработка заданий осуществляется в соответствии с языковым уровнем обучающегося. Например, на уроке раздаются карточки с текстом по теме «My family», но задания для ученика с высоким языковым уровнем будет задание пересказать текст от 3 лица с соответствующими опорами («Wake-up time, a way to his school» и т.д.), а для ученика с сравнительно низким языковым уровнем будут составлены вопросы («When does Peter wake up?», «What does Peter eat for breakfast?» и т.д.), ориентируясь на которые у него получится связное высказывание.

**Заключение.** Таким образом, следует отметить, что дальнейшее теоретическое изучение и практическая разработка концепции личностно-центрированного обучения востребованы и требуют дальнейшей разработки педагогических условий внедрения данного подхода в образовательной практике.

#### **Список литературы**

1. Аубакирова Г. Т. Личностно ориентированный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку / Г. Т. Аубакирова, А. Б. Бейсенбай // Междунар. журнал эксперим. образования. – 2018. – № 4. – С. 5–11.
2. Бершадский М. Е. Способно ли личностно ориентированное образование обеспечить подготовку к жизни в информационном обществе / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 34–42.
3. Девтерова З. Р. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе / З. Р. Девтерова // Вестник Майкопского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 1–7.
4. Кисель О. В. Преимущества применения студент-центрированного подхода в высшей школе / О. В. Кисель, А. В. Бутова, А. И. Дубских // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 4. – С. 97–100.

## ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ХОДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

*Солодовченко Л.Н.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*lsolod08@mail.ru*

**Введение.** Одной из фундаментальных проблем педагогической науки является проблема формирования умений учиться. Однако, многолетние наблюдения показывают, что часто школьники и студенты сталкиваются с трудностями, обусловленными недостаточной сформированностью общеучебных умений, составляющих учебную компетентность. Является аксиомой тот факт, что учебная компетентность необходима для повышения эффективности образовательной деятельности обучающихся.

Уже в школе федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют учителей на формирование у выпускников «совокупности познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий» [1], т.е. метапредметных умений, которые являются основой учебной компетентности.

В вузе наличие у студента учебной компетентности играет большую роль в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников. Именно учебная компетентность позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную учебную деятельность в условиях вузовского образования.

**Основная часть.** Учебная компетентность студента может рассматриваться как некая совокупность умений работать с разными формами и видами источников информации, с целью самостоятельного решения учебных задач в ходе реализации основной образовательной программы.

Одним из факторов, влияющих на развитие положительной устойчивой мотивации студента к учебной деятельности, являющейся стимулом формирования учебной компетентности можно считать использование современных телекоммуникационных технологий.

Тема применения телекоммуникационных технологий особенно актуальна сегодня, когда резко возросла необходимость дистанционного формата обучения.

Многие представители педагогической науки интенсивно исследуют вопросы применения телекоммуникационных технологий в учебном процессе (М.Ю. Бухаркина, Б.С. Гершунский, Н.В. Матвеева, М.В. Моисеева,

А.Е. Петров, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин и др.). Исследователи трактуют понятие «телекоммуникационные технологии» с разных позиций.

Н.В. Матвеева рассматривает телекоммуникационные технологии как «организационные, педагогические, учебные технологии, формы и методы, предусматривающие применение в образовательном процессе современных компьютерных средств и информационных технологий» [1, с. 74]. Е.С. Полат выделяет «передачу, прием, обработку и хранение информации компьютерными средствами (с помощью модема), либо по традиционным телефонным линиям, либо с помощью спутниковой связи. Это компьютерные телекоммуникации (КТК)» [3, с. 230].

Рассматривая использование телекоммуникационных технологий в образовательном процессе, специалисты предлагают определенные критерии их отбора такие, как оперативность, индивидуальность, массовость, доступность, независимость от времени и места, технологичность.

В этом случае студент приобретает возможность своевременно получать ответы на поставленные вопросы, получать необходимые сообщения, осуществлять общение в on-line и off-line режимах. Ему также становится доступным выбор собеседника и возможность построения индивидуального образовательного маршрута. Критерий массовости показывает, что используемые телекоммуникационные технологии позволяют подключаться к решению учебных задач необходимому количеству обучающихся. Далее, любая учебная информация становится доступной для обсуждения и освоения студентом. Студент сам может определять время и рабочее место учения.

Принимая во внимание вышеописанные критерии отбора телекоммуникационных технологий, нами были использованы некоторые коммуникационные технологии, реализуемые в сетях, для организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика обучения первому иностранному языку», а именно: электронная почта (e-mail), форум и видеоконференция.

Электронная почта (e-mail), как асинхронная коммуникационная среда для передачи и получения сообщений, позволила преподавателю и студенту обмениваться текстовыми, графическими и аудиосообщениями. Нами были разработаны учебно-методические материалы для самостоятельной работы студентов (СРС) по дисциплине. Они включали: 1) план СРС, 2) календарный план выполнения внеаудиторной СРС, 3) контрольно-измерительные материалы для контроля выполнения студентами самостоятельной работы, 4) учебно-методические материалы СРС (рекомендации по выполнению каждого вида СРС). Эти материалы передавались студентам по электронной почте. Доставка материалов осуществлялась очень быстро, практически мгновенно, обеспечивая тем самым своевременное и качественное решение учебных задач студентами. Также осуществлялось регулярное оперативное общение преподавателя и

студента. Для работы с электронной почтой была достаточна базовая компьютерная подготовка участников образовательного процесса.

Форум, как телекоммуникационный способ межличностного многостороннего интерактивного общения в Интернет среде, использовался студентами для обсуждения путей решения учебных задач с преподавателем и другими студентами. На форуме велись учебные дискуссии, защищались учебные проекты, проводились консультации.

Видеоконференции использовались нами при проведении встреч со студентами, проходившими практику в общеобразовательных школах. Они позволяли в режиме реального времени передавать всем участникам конференции различные электронные документы (схемы планов-конспектов уроков, схемы анализа уроков, образцы отчетов, рекомендации по использованию современных образовательных технологий в обучении английскому языку школьников и т.д.). В ходе конференций студенты также могли передать преподавателю промежуточные отчеты по практике. Во время видеоконференции преподаватель и студенты могли активно общаться.

**Заключение.** Таким образом, наше исследование показало, что результативность процесса формирования учебной компетентности студентов повышается с использованием ими телекоммуникационных технологий в своей самостоятельной учебной работе. Используя телекоммуникационные технологии, они осознают свою позицию субъекта обучения по отношению к учебным задачам, к способам усвоения учебной информации и, следовательно, более интенсивно формируют учебную компетентность.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 24.09.2022). – Текст: электронный.
2. Матвеева Н. В. Применение компьютерных технологий при обучении иностранным языкам / Н. В. Матвеева // Информатика и образование. – 2006. – № 6. – С. 72-76.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 120-122.
4. Пащенко О.И. П 22 Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие / О. И. Пащенко; Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

*Сухова Л.В., Ежова Т.В.*, д-р пед. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург, РФ  
*lidiya.sukhova20@mail.ru*

**Введение.** Целью обучения иностранному языку является развитие устных и письменных форм общения, следовательно, владение лексикой иностранного языка как семантической единицей является неотъемлемой частью реализации этой цели. Однако, работая над формированием словарного запаса, ученики сталкиваются с рядом проблем. Одной из таких проблем является проблема запоминания новой лексики, поэтому знание и понимание технологий запоминания информации может помочь в овладении различными лексическими единицами [5, с. 342].

**Основная часть.** Лексический навык традиционно понимается как способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или готовую фразу, соответствующую коммуникативной задаче [2, с. 94–96].

А. А. Леонтьев рассматривает лексический навык как «способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотносением его с другими лексическими единицами» [цит. по 4, с. 315]

Эффективность овладения лексическими навыками имеет большую значимость в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно, чтобы свободно выражать свои мысли на иностранном языке, необходимо знать определённое количество иностранных слов [3, с. 169].

Существует много приемов для запоминания иноязычной лексики, но самыми распространенными являются следующие:

– **метод ассоциаций**, который заключается в выборе русского слова максимально созвучного иностранному, которое предстоит запомнить;

– **метод рифм и мнемостихов**, который заключается в заучивании различных рифмованных строчек, поскольку стихи учатся гораздо легче, чем проза, благодаря фонетическим созвучиям зарифмованных окончаний слов;

– **метод Цицерона** («римской комнаты») используется в игре «Снежный ком», когда нужно повторять слова, сказанные до этого и добавлять своё слово. Самая сложная задача достается последним участникам, которые должны вспомнить все произнесенные слова в правильном порядке;

– **аналитический прием** заключается в изучении английских заимствований, твердо устоявшихся в русском языке;

– **метод группировки** позволяет увеличить количество запоминаемых слов или других единиц информации путем соединения их в определенные, связанные смыслом группы. Изучаемую лексику можно группировать по тематическому, фонетическому, морфологическому и другим признакам;

– **метод карточек** позволяет визуализировать запоминаемую информацию. Благодаря наглядности и многократности предъявления необходимые данные проще запоминаются;

– **метод «майндмеппинг»** носит также название «метод ментальной карты». Чтобы создать ментальную карту, нужно выделить главное слово или идею и поместить в центр карты. Затем прорисовать и прописать логические связи с ассоциативными понятиями.

Приведем примеры упражнений по теме «House and furniture», в которых реализуются технологии запоминания иноязычной лексики.

1. Для тренировки зрительной памяти можно использовать следующее упражнение: ученикам нужно показать картинку, на которой изображены различные предметы мебели, и попросить их запомнить эти предметы. После этого показать картинку с добавленными предметами, и ученики должны назвать появившиеся предметы.

2. Если нужно запомнить несколько слов, можно дать учащимся задание придумать мини-рассказ, в котором будут использоваться эти слова.

*Составьте рассказ из следующих слов: chair, table, vase, book, shelf*  
(Примерный ответ: *Jane was sitting on the chair and looking at the vase on the table. Then she came up to the shelf and took one book.*)

3. После введения новой лексики эффективно будет задание на распределение слов по группам, что будет способствовать лучшему запоминанию новых слов, так как слова лучше запоминаются в лексических группах:

*Разделите данные слова на три группы – bedroom, living room, kitchen.*

*a bed, a fridge, a table, a sofa, a desk, a TV-set, a wardrobe, a cupboard, a cooker.*

4. Учитель записывает на доске стихотворение, и ученики начинают его читать. Затем учитель постепенно убирает последние слова в каждой строчке, а ученики восстанавливают их по памяти и тем самым запоминают не только сам стих, но и лексику, содержащуюся в нем.

*I see a wardrobe and a bed.*

*I see a carpet, it is red.*

*I see a cupboard and a shelf.*

*I like the room myself.*

Данное упражнение способствует развитию нескольких видов памяти и также позволяет быстро и надолго запомнить лексический материал.

5. Сохранение слов в долговременной памяти можно тренировать при помощи визуального «подсказчика»: оглашается в медленном темпе весь список слов (каждое слово или словосочетание произносится 3 раза), задание заключается в воспроизведении по памяти слов на русском языке. При слабом результате запоминания данное упражнение повторяется.

*A sofa, a living room, a bed, a sink, a table, a kitchen, a mirror.*

6. Следующий тип задания направлен на раскрытие значения слова: прослушать толкования слов и назвать толкуемое слово на иностранном языке или дать простые толкования отобранных слов на иностранном языке, необходимо назвать слово.

*Например:*

*It is made of wood and has four legs; people can seat on it (a chair).*

**Заключение.** Таким образом, в данной статье мы описали и охарактеризовали различные способы запоминания иноязычной лексики. Прочное знание лексики является неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком, а использование действенных технологий запоминания информации способствует повышению уровня иноязычной подготовки школьников.

### Список литературы

1. Ванягина М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике [Электронный ресурс] / М. Р. Ванягина // Педагогика и психология образования. – СПб., 2019. – С. 71–85. – URL: <http://surl.li/awdzm> (дата обращения: 22.09.22).
2. Дмитриева И. Ю. Индивидуально-психологические особенности личности и их влияние на формирование лексических навыков при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И. Ю. Дмитриева // Иностранные языки в экономических вузах России. – СПб., 2017. – С. 94-100. – URL: <https://clck.ru/gfJZa> (дата обращения: 22.09.22).
3. Мусин Ш. Р. Мнемотехнические способы запоминания иноязычной лексики при обучении иностранному языку учащихся 5-6 классов [Электронный ресурс] / Ш. Р. Мусин, О. К. Гладкова // Романские и германские языки : актуальные проблемы лингвистики и методики : сб. ст. XIII междунар. студенч. науч.-практ. конф., 12 апр 2021 г. / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – С. 168–173. – URL: <https://clck.ru/cqMgM> (дата обращения: 22.09.22)
4. Пискун Я. В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Я. В. Пискун // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – Саратов, 2021. – С. 314–318. – URL: <https://clck.ru/327KXZ> (дата обращения: 22.09.22)
5. Саковец С. А. Мнемотехнические приёмы: типология упражнений по запоминанию информации на иностранной языке [Электронный ресурс] / С. А. Саковец // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : сб. докл. XIII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием., 25–26 февр 2021 г. / Саратов. гос. юрид. акад. – Саратов, 2021. – С. 341–348. – URL: <http://surl.li/aweaj> (дата обращения: 22.09.21)

## ЭМОДЗИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Татлыбаева Р.Р., Стуколова Е.А.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург РФ  
*regina210501@gmail.com, choosee@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время современный мир претерпевает изменения в области коммуникации. Цифровизация всех сфер жизни общества, эпидемиологическая обстановка в мире являются результатом интенсивного перехода большинства людей от традиционного общения к электронному. В связи с этим увеличивается число Интернет-платформ, мессенджеров, предназначенных для реализации коммуникационного обмена. Многие тенденции в жизни общества могут быть в той или иной степени использованы в качестве инструмента повышения эффективности образования [2, с. 255].

**Основная часть.** Успешное усвоение объемных текстов, монотонных речей требует интеллектуальных усилий. С целью упрощения освоения информации был создан «смс-язык» («textese»), позволяющий эффективно организовывать акт общения – излагать большой объем информации лаконично и быстро. Однако, это исключает невербальный компонент общения, что, в свою очередь, вызывает у адресата затруднения в понимании интонации, эмоций своего смс-партнера. Согласно результатам исследования А. Мерабиана, информация передается: словами – на 7 %, тоном голоса и интонацией звука – на 38 %, жестами – на 55 % [4, с. 288–289].

Для решения вопроса передачи невербального компонента, тем самым, осуществления качественной коммуникации создана система «смайликов»-эмодзи [3, с. 375]. Эмодзи (в переводе с японского 絵文字) – пиктограмма. Благодаря большому разнообразию эмодзи предоставляется возможность выражать в сообщениях то, что не получается выразить словами («неловкость», «стеснение», «беспокойство», «испуг», «радость» и др.) [1, с. 178–179].

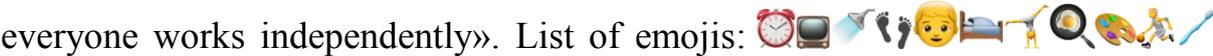
Согласно обновленным Федеральным государственным образовательным стандартам общего образования (ФГОС ОО), к процессу обучения выдвигается требование разумного и безопасного использования цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образования, а также формирование у обучающихся культуры пользования ИКТ (информационно-коммуникационными технологиями) [5].

Основной целью обучения иностранному языку является формирование (иноязычной) коммуникативной компетенции обучающихся в совокупности ее составляющих [5]. Имплементация графического языка

эмодзи становится эффективным приёмом в процессе обучения иностранному языку. Эмодзи можно применять при обучении новой лексике и орфографии изучаемого языка – картинка-смайлик соотносится с новым словом или выражением, задействуется зрительная и ассоциативная память, что ведет к более эффективному и долгосрочному запоминанию изученного [3, с. 378]. Пример упражнения: вниманию обучающихся списком представлены эмодзи, которые нужно классифицировать по группам, назвать и написать пример их вербальной реализации в контексте. Также это может быть задание на проверку изученной лексики и орфографии: требуется написать текст, в котором некоторые слова зашифрованы эмодзи. «Смайлики» также могут помочь при отработке грамматической стороны речи. Задание может заключаться в следующем: дано предложение, вместо глагола-сказуемого изображен эмодзи, который нужно расшифровать и поставить в нужную форму. При обучении чтению прием эмодзи поможет определить понимание обучающимися содержания прочитанного. Учителями может быть предложено следующее задание: расставить «смайлики» согласно сюжетной линии прочитанного текста. Современные школьники часто сталкиваются с эмодзи, переписываясь с друзьями, следовательно, на бессознательном уровне закрепляются ассоциативные связи, сформированные на уроке [1, с. 179–180].

Одним из требований ФГОС также является организация совместной/ коллективной работы обучающихся на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решении общих задач [5]. Для реализации вышеуказанных требований, эффективно использовать технологию проектного обучения. Проект является неким заданием-обобщением, предусматривающим групповую работу (работу в парах), по результатам которого можно будет судить об уровне усвоения обучающимися пройденного материала. Следовательно, применять данную технологию интерактивного обучения лучше по завершении изучения какой-либо темы или раздела.

Фрагмент урока английского языка (тема «Day in, day out»), в котором прослеживается реализация элементов метода проектов с инновационным приемом Emoji-prompts, может быть организован следующим образом:

1 этап. Учитель предлагает каждой группе обучающихся (3-4 человека) список эмодзи, на основе которого нужно будет составить рассказ. Сначала каждый участник группы работает самостоятельно, расшифровывает эмодзи, которые ему известны. Учитель: «I give each group a list of emoji. Your task is to match an emoji with its meaning. At first, everyone works independently». List of emojis: 

2 этап. Обучающиеся соотносят эмодзи с его значением (прорабатывают материал в группе). Ученики могут выделить следующие

значения эмодзи (возможные варианты): 🚿 – to take a shower, to wash one's face, etc.; 🦗 – grasshopper, insect, Biology, etc.; 🌍 - the Earth, globe, Geography, traveling, etc.

3 этап. Учитель организует работу в парах. Обучающиеся обсуждают последовательность расстановки эмодзи, учитывая при этом дальнейшее составление рассказа. Учитель: «Now, work in pairs. You should arrange the emojis in the right order to make up a story based on it». Пример:



4 этап. Учитель организует работу детей в группах. Обучающиеся выбирают наиболее понравившийся всей группе сценарий и составляют по нему рассказ. Пример готового рассказа: Nick usually gets up at 8 o'clock. He washes his face and cleans his teeth. Then he does morning exercises. At 8.30 o'clock he has breakfast. After that he dresses and goes to school. Today he has Music, Biology, Art lesson and Geography. After classes he often plays football with his friends and goes for a walk with his dog. When he comes home he starts doing his homework. It takes him about 3 hours. Then he watches TV. At 11 o'clock he usually goes to bed.

4 и 5 этапы. Представление проектов и рефлексия деятельности.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что использование эмодзи при обучении иностранным языкам способствует развитию у обучающихся критического мышления, творческих способностей, формированию иноязычной коммуникативной компетентности и мотивации к изучению языка.

### Список литературы

1. Ерошин А. П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности / А. П. Ерошин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 178-183. – DOI 10.18384/2310-7219-2018-3-178-183.
2. Костина Н. Г. Интерактивные технологии как средство реализации компетентностного подхода в условиях цифровой трансформации обучения английскому языку в школе / Н. Г. Костина, Е. А. Стуколова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2022. – № 2(42). – С. 252-267.
3. Онацкая М. Д. Использование эмодзи на практических уроках русского как иностранного / М. Д. Онацкая // Язык и культура: взгляд молодых: матер. IV Междунар. науч. студ. конф. (Москва, 26 мая 2021 г.). – Москва: Гос. институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 375–380. – EDN FHRAIL.
4. Поддубная Я. Н. Эмодзи как инновационный ресурс в обучении студентов педагогических вузов иностранному языку / Я. Н. Поддубная, К. С. Котов // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 5. – С. 287–297. – DOI 10.18522/2070-1403-2020-82-5-287-297.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден Мин-ва просвещения РФ от 31 мая 2021., № 287. – Москва, 2021.

## **ПРИМЕНЕНИЕ SOCRATIVE ДЛЯ ТЕКУЩЕЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

***Трофимова П.А.***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, РФ  
*trofimovne@yandex.ru*

На современном этапе стремительного внедрения онлайн обучения в учреждениях высшего образования информационные технологии играют все более важную роль в преподавании различных дисциплин, особенно иностранных языков. Перед преподавателями открываются безграничные возможности информационного пространства, однако не у всех есть возможность одинаково качественно и быстро осваивать новейшие информационно-технические изобретения.

Если с проведением лекций онлайн преподавателям удалось справиться достаточно легко, то организация практических занятий по иностранным языкам, а особенно осуществление текущего оценивания повседневной учебной деятельности студентов, у многих вызвали определенные сложности. Именно поэтому, мы считаем целесообразным рассмотреть в этом контексте приложение Socrative.

Основной функцией текущего оценивания является обеспечение регулярной обратной связи в обучении иностранному языку, поскольку качественное формирование речевых навыков невозможно без их системной тренировки. Оно дает возможность преподавателю выявлять, насколько эффективно осуществляется процесс овладения новыми знаниями и умениями, идентифицировать характер и содержание возникающих трудностей. Это значительно облегчает выбор методов подачи информации для преподавателя и процесс ее восприятия и усвоения студентом.

Приложение Socrative дает преподавателю широкие возможности для осуществления систематического текущего контроля. Зарегистрировавшись на соответствующем сайте, преподавателю предоставляется личное пространство (Room), имя которого формируется автоматически. В этом пространстве педагог может создавать задачи в соответствии с требованиями языковой дисциплины. Стоит заметить, что использование этого приложения является уместным на занятиях при изучении всех аспектов языка, а именно фонетики, грамматики и лексики. При создании теста (quiz) возможно выбирать форму вопроса. Есть такие опции как множественный выбор (Multiple Choice), правда/ложь (True/False), короткий ответ (Short Answer).

Рассмотрим каждый вид вопроса отдельно. В вопросах Multiple Choice преподаватель самостоятельно выбирает их количество, также есть

возможность проиллюстрировать вопросы с помощью рисунка или фото, загружаемого удобным путем. Кроме того, фото или рисунки могут быть вариантами множественного выбора. Подобная функция особенно пригодится при подготовке тестов для студентов, которые только начинают изучать иностранный язык. Еще одной полезной функцией является добавление пояснения к тестовому вопросу по желанию преподавателя.

Вопросы с вариантами ответа "True/False" являются удобными для блиц-опроса, позволяющего сэкономить время на занятии, а также для тренировки концентрации внимания. Опция "Short Answer", на самом деле ограничивается 10 000 знаков, а следовательно, при необходимости, может вместить эссе или текст другого типа письменного задания [1]. Также при создании вопросов данного типа есть возможность указать несколько вариантов правильного ответа, которые будут использованы системой при автоматической проверке ответов на этот вопрос. Количество таких вариантов неограниченно. В противном случае, преподавателю придется проверять подобные вопросы вручную.

Общее количество вопросов в тесте может достигать 1000. Однако, если говорить о текущем оценивании, то от десяти до двадцати вопросов будет достаточно для объективной оценки усвоенных студентом знаний и умений. Мы считаем целесообразным проводить подобное тестирование еженедельно, поскольку такой подход побуждает студентов каждый раз повторять изученный материал и применять его на практике во время теста. Лучше всего проводить эту активность в начале занятия, что дает возможность студентам сосредоточиться и вспомнить необходимую информацию, с которой позже можно будет работать в течение занятия. По продолжительности тест не должен превышать 15-20 минут.

Кроме того, регулярное выполнение такого вида работы способствует формированию у студентов стрессоустойчивости в отношении тематических, семестровых, годовых и других контрольных работ, поскольку такая деятельность будет для них привычной, что значительно повысит их возможности сосредоточиться на вопросах теста, а не на страхе, волнении и смущенности. Одним из преимуществ этого приложения является мгновенная удобная система автоматической проверки ответов студентов. Работа во время тестирования осуществляется следующим образом. Преподаватель открывает студентам доступ к определенному тесту, и когда они заходят в него, указав свое имя, у преподавателя на экране появляется таблица с именами и ячейками с номером вопроса, которые заполняются в момент предоставления студентом ответа. На наш взгляд, этот механизм является удобным, поскольку преподаватель имеет возможность наблюдать и корректировать процесс выполнения теста, контролировать время выполнения теста, как целой группой, так и каждым отдельным кандидатом.

Результаты тестирования доступны сразу после завершения теста. (Кроме случаев, когда используются вопросы открытого типа без

указанных преподавателем правильных вариантов ответа.) Баллы подсчитываются согласно количественным значениям, запрограммированным преподавателем при создании теста, а также автоматически отображается оценка в процентном соотношении [1]. Студент может сразу увидеть свою оценку, при условии, что преподаватель, настраивая параметры онлайн-теста, сделал это возможным. Существует и другой способ уведомить участника тестирования о результате: автоматически создается файла в формате pdf, который будет содержать текст (при наличии рисунки/фото) вопросов и вариантов ответов, а также отметку о корректности / некорректности выбранного студентом ответа и количество баллов. Это дает возможность не только преподавателю делать выводы, но и ученику проработать неусвоенные вопросы, существенно облегчая осуществление индивидуального взаимодействия в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, использование приложения Socrative для осуществления текущего оценивания знаний, умений и навыков студентов по языковым дисциплинам является целесообразным и эффективным в условиях современных реалий дистанционного обучения. Среди его преимуществ можно отметить легкость применения, как для преподавателей, так и для студентов, автоматическую проверку тестов и удобную интерпретацию результатов, обеспечение индивидуального подхода, экономия времени и повышение эффективности процесса обучения иностранным языкам.

#### Список литературы

1. Advice and answers from the Socrative team. – URL: <https://help.socrative.com/en/collections/1249900-getting-started> (дата обращения 25.08.2022).

УДК 811

### USING INTERNET RESOURCES DURING ENGLISH CLASS IN TECHNICAL UNIVERSITY

*Tyurina S.Yu.*, cand. of philol., *Lobanova T.E.*, *Staroverova E.B.*

FSFEI HE «Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin», Ivanovo, Russia  
*tsu1999@mail.ru*

**Introduction.** It is a well-known fact that learning a foreign language is not an easy process and teachers try to do their best to make students feel motivated towards it. To help students master the English language Internet resources are introduced as a great support. The video file, for example, is one of the audiovisual materials which allows learners to acquire the language, interpret it and decode it.

This paper shares the experience of introduction of different Internet resources into English class for students at technical university.

**Discussion.** To develop sociocultural competence of students, video files on country study issues are of great support. But it is important to select video content from the web very carefully if you want your lessons to be efficient.

Three types of exercises are introduced: *before watching*, *while watching* and *after watching*. For example,

I. Before watching. Discuss in pairs the following issues.

1. What is Magna Carta?

2. Why is it considered to be one of the most important documents in the history of human rights?

II. While watching. Now watch the film “What Is Magna Carta” <https://www.youtube.com/watch?v=7xo4tUMdAMw>, check your answers.

III. After watching. Answer the following questions.

1. What is the meaning of ‘Magna Carta’?

2. What king ruled the country in 1215?

3. Why was he thought to be the worst king in history?

4. Why did he impose heavy taxes on his barons?

5. What happened if they refused to pay the taxes?

6. How was John forced to negotiate?

7. Where was Magna Carta signed?

8. What is the most important clause of the Charter?

9. Who did the Charter apply to in 1215?

10. What led to a civil war?

11. Who replaced King John on the British throne?

12. What documents echo Magna Carta and what is the most important influence of this document?

IV. Follow up activity. Prepare a 3-minute talk on one of the following topics:

1. Magna Carta – the foundation of the rule of law.

2. Magna Carta and the emergence of Parliament.

3. Magna Carta is echoed in several declarations.

As we have already mentioned, the content of tasks is of great importance. So, for IT students it is a good idea to discuss some well-known people and their projects. For example,

I. Before watching. Discuss in pairs the following issues.

1. Do you know any entrepreneurial men of our days?

2. What their ventures can you name?

3. What makes these people so successful?

II. While watching. Watch a video “Elon Musk, life hack how to follow your idea and never give up”. Answer the questions.

[https://www.youtube.com/watch?v=N\\_iq5NwQ6sg](https://www.youtube.com/watch?v=N_iq5NwQ6sg)

1. Where was Elon Musk born?

2. Was he a popular boy at school?
3. What did he create at the age of 12?
4. What does he say about studying at university?
5. What companies has Elon Musk founded?
6. What makes Elon Musk so successful in all his startups?

III. After watching. Watch an episode and complete the sentences with the right word: join, dropped, marketed, launch, get, start, blow up.

He \_\_\_\_\_ out of Stanford after two days, deciding instead to \_\_\_\_\_ the Internet boom and \_\_\_\_\_ an Internet startup which would \_\_\_\_\_ into a huge multimillion-dollar company. In 1995, I thought that the Internet would be something that could change the world, and I wanted to be a part of it. Actually, at first, I tried to \_\_\_\_\_ a job at Netscape, not \_\_\_\_\_ my own company, he says. His first startup was called Zip2. It wasn't the most interesting company since it only developed and \_\_\_\_\_ Internet city guides for the newspaper publishing industry, with maps, directions, and yellow pages.

IV. Translate the following phrases: бросить учебу, присоединиться к Интернет буму, запустить свой стартап, превратится в мульти миллионную компанию, получить работу в, начать свою компанию, продавать.

V. Follow up activity. Using the Internet prepare a presentation about Elon Musk companies, don't forget to discuss:

- Its logo and slogan.
- What they specialize in.
- What the company's policy is.
- What are the plans for their development.

Internet resources are often used by master's degree students to discuss some professional issues. For example,

I. Pre-reading activities. Visit the site, read the information about "Newtech" company. Would you like to work for this company? Why? Why not?  
<http://en.newtechrussia.ru/pages/avtomatizaciya-proizvodstvennyh-processov>

II. Reading activities. Read the text and answer the following questions.

1. What are the main activities of "Newtech"?
2. What is control system of technological processes?
3. Why does automation of technological processes allow to significantly increase the output, reduce the cost, and improve quality?
4. What are the modern solutions for industrial automation?

III. After reading activities. Discuss in pairs the following issues on "Newtech" company:

1. The key directions of the activities of "Newtech" company work.
2. Control system of technological processes.
3. Automation of technological processes.
4. Modern solutions for industrial automation.
5. Solutions for drive technology.

To develop listening skills, we can recommend some readymade sites that are often used both in class and for independent work. For example, Voice of

America Special English. One can enjoy stories written for non-native speakers of English, including news and messages on education issues, health, and some other topics. Students may read the texts, listen to, or watch video news with or without English subtitles.

Real English site is also a good one. It has short video lessons with interviews with real people that were filmed on the streets of New York city, Miami Beach, and Seattle. One can find assignment for learners of English of different levels. It is possible to record your own voice and compare your English pronunciation and speech of the native speaker.

**Conclusion.** Introduction of Internet materials stimulates interest, expands students' knowledge of the linguistic and cultural features of the language being studied. It also provides effective material for the subsequent discussion. Visual information allows you to better understand information and language peculiarities of speech. Students of technical university can learn new professional and everyday vocabulary, some grammatical structures, and of course improve pronunciation among other issues.

УДК 37

## ПОТЕНЦИАЛ ЭМОДЗИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Ускова А.И.*, канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*uskanna@mail.ru*

**Введение.** Происходящее за последние десятилетия постоянное эволюционное усложнение и глобализация коммуникационного пространства ставит перед учеными вопросы полисемии знаков в интерактивной среде. Их возрастающее количество, а также распространяющиеся ситуации функционирования позволяют рассматривать последние в качестве уникального средства передачи информации. Подобными знаками выступают пиктограммы-эмодзи, которые участвуют в диалоге между пользователями и интерактивной средой.

В интерактивной среде из-за сложности восприятия и необходимости передачи больших объемов данных текстовая информация все чаще трансформируется в разнообразные графические образы. Так происходит актуализация графических знаков, когда динамичные (анимированные) знаки заменяют исключительно статичные. Более того, пользователям предоставляется возможность самостоятельно создавать знаки для индивидуального или группового «графического лексикона» для определенного круга «друзей» в социальных сетях, мессенджерах, на форумах и т.д. [4]. Все это позволяет рассматривать эмодзи как актуальное средство

коммуникации, обладающее определенным образовательным потенциалом, который можно реализовывать, в том числе, и при обучении иностранным языкам.

**Основная часть.** Эмодзи представляют собой цветные пиктограммы-включения в текст, обозначающие широкий спектр предметов или образов: от растений и животных, продуктов питания, дорожных знаков до профессий и эмоций людей [3]. Графическое изображение эмодзи также будет варьироваться от символов, состоящих из линий, геометрических фигур, цифр до анимированных изображений. Отдельно необходимо отметить наличие пиктограмм, передающих различную физическую деятельность (рукопожатие, хлопки и т.д.).

При этом следует различать изображения предметов, сопоставимых по своему значению с обозначаемым предметом (например, изображение груши и будет означать данный фрукт), не символизирующих эмоциональное состояние адресанта и лица, выражающие эмоции посредством таких отдельных частей, как глаза, брови, рот или дополнительных знаков (зубов, губ, слез, капелек и т.д.).

Использование эмодзи в частной переписке позволяет экономить время, т.к. включить картинку в текстовое сообщение проще, чем печатать на клавиатуре то или иное слово. Вариативность набора самих эмодзи делает процесс виртуального общения творческим, способствуя самовыражению участников коммуникации. Функционирование повторяющихся элементов в переписке в рамках сходных контекстов гарантирует верную интерпретацию собеседниками конкретных эмодзи. Примечательным становится тот факт, что виртуальная эмодзи-клавиатура сохраняет наиболее часто повторяющиеся пиктограммы в памяти и при обращении к ней предлагает пользователю первоначально использовать именно их. Данная опция подлежит редактированию и может дополняться новыми знаками. Таким образом, мессенджеры подталкивают авторов сообщений к выбору сформировавшихся предпочтений. Благодаря данным аспектам можно исследовать эмодзи с точки зрения окказиональной семантики в виде способа описания языковой личности [2].

В образовательных целях эмодзи как средство обучения иностранному языку возможно использовать для

1. Обучения алфавиту. В сети Интернет можно найти готовые наборы карточек для обучения алфавиту – так называемые *emoji alphabet sets*, состоящие из 26 картинок-эмодзи по количеству букв английского алфавита. Каждой из пиктограмм будет соответствовать определенное слово, начинающиеся с этой буквы [1]. Составить подобный алфавит из пиктограмм можно и самостоятельно .

2. Работы с лексикой и орфографией. При обучении вокабуляру эмодзи используются вместо перевода, семантизируя подобным образом отдельное слово, словосочетание, фразеологизм или идиому. Благодаря универсальности пиктограмм такую работу можно проводить на любом

этапе: как с младшими школьниками при введении простой лексики, так и со старшеклассниками, составляя целые ребусы из эмодзи. Так, например, обучающимся легко объяснить разницу между понятиями “house” 🏠 – дом, отдельное строение и “home” 🏠👨👩👧 – домашний очаг, место, где тебя ждет семья. При создании упражнений целесообразным становится обращение к *Emojipedia.org*, как ресурсу для толкования отдельных эмодзи. На сайте представлен полный набор изображений в едином стилевом оформлении, что является удобным как для обучающихся, так и для педагогов.

Немаловажным аспектом при обучении английскому языку является формирование орфографических навыков, т.к. для поколения визуалов, каким преимущественно выступают обучающиеся, гораздо легче с опорой на картинки запоминать лексику и ее отображение на письме.

3. Работы с грамматикой. При отработке определенных грамматических структур эмодзи могут быть использованы в качестве подсказок, указывающих на видовременную форму глагола. Например, работая с инфинитивами обучающимся можно предложить выполнять задания на заполнения пропусков: в предложении глаголы будут заменены на соответствующие пиктограммы и перед обучающимся будет стоять задача расшифровать эмодзи, вспомнить правило и верно записать форму глагола в требуемом контексте. (She likes 🕺\_in the disco).

**Заключение.** Разнообразие символов-пиктограмм эмодзи позволяет рассматривать их как актуальное средство обучения английскому языку. Эмодзи будут способствовать снятию напряжения и созданию благоприятной обстановки на занятии. Помимо обучения таким аспектам, как лексика, грамматика, их целесообразно использовать для развития ассоциативного и творческого мышления, а также на этапе рефлексии по окончании урока, когда обучающиеся могут оставить обратную связь для учителя о пройденном материале/ мероприятии и т.п.

### Список литературы

1. Ерошин А. П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности / А.П. Ерошин // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – №3. – С. 178-183.
2. Крылов Ю.В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге / Ю.В. Крылов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – №2 (15). – С. 50-52
3. Ускова А. И. Эмодзи как феномен цифровой коммуникации ххi века / А. И. Ускова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: сборник научных статей / Бюро переводов "Альба". – Нижний Новгород : Бюро переводов "Альба", 2019. – С. 141-146.
4. Agranovskiy, D. Emojis as a Language of their Own / D. Agranovskiy, A. Avilova // Technology and Language. – 2021. – № 2(3). – P. 111-128.

## ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ

*Халеева Е.В.*

АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, РФ  
*e.haleeva@mtu.ru*

**Введение.** С развитием и внедрением новых инновационных компьютерных технологий возникает необходимость использовать их на различных ступенях образовательного процесса. Так как наряду с применением традиционного обучения возникает необходимость применять новые информационно-коммуникационные технологии, то педагоги всех звеньев образования должны иметь навыки владения ИКТ, которые должны быть выше базового уровня. Важной составляющей ИКТ – компетенции современного педагога является владение Интернет-технологиями и социальными сетями [1].

**Основная часть.** Проблеме использования информационно-коммуникационных технологий для повышения эффективности обучения иностранному языку посвящены отдельные труды отечественных ученых.

Н.Д. Гальсковой разработана современная методика обучения иностранным языкам, где доказана значимость интерактивного иллюстративного материала в обучении [2]. В исследовании Р.С. Рафиковой представлены интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей. Н.М. Шахмаевым доказана значимость применения технических средств обучения в системе высшего образования.

Для формирования новых методических форм непрерывного образования и самообразования при внедрении ИКТ, в соответствии с требованиями ФГОС, необходимо создание информационного и организационного комплекса, направленного на проведение мероприятий по обучению, консультированию, распространению опыта овладения новыми возможностями ИКТ [3].

В программе по обучению иностранному языку очень важным блоком является аудирование, так как это достаточно сложный процесс, который требует от учащихся максимальной концентрации внимания и большого количества практики.

При обучении аудированию на занятиях иностранного языка осуществляются следующие цели и задачи:

1. Развитие умения различать и понимать речь на слух. Это очень важно, как и для сдачи экзаменов, так и для повседневной жизни.

2. Приобретение правильного произношения. Благодаря аудированию, учащийся «наслушивается» произношение диктора и начинает ему подражать.

3. Развитие умения воспринимать на слух тексты различных стилей (художественный, публицистический и т.д.)

4. Развитие умения самостоятельного преодоления языковых трудностей;

5. Расширение кругозора учащихся.

Материал для обучения аудированию должен соответствовать следующим требованиям:

1. Соответствие возрастным особенностям учащихся и их речевому опыту в родном и иностранном языках.

2. Содержание новой и интересной для учащихся информации.

3. Представление разных форм речи.

4. Наличие достаточных элементов информации.

5. Естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств.

6. Способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик.

7. Желательно наличие воспитательной ценности [5].

При развитии навыка аудирования в обучении иностранному языку преподаватель может использовать следующие компьютерные технологии:

- Презентация Power Point

- Аудиозапись и видеозапись

При помощи компьютера осуществляется показ презентации, которая содержит задание по аудированию. Также, на компьютере преподаватель ставит аудиозапись. Учащиеся прослушивают ее и выполняют задания на развитие навыков аудирования. На аудиозаписи, как правило, учащиеся слышат монолог, диалог или полилог в исполнении носителя языка. Таким образом, они «наслушивают» иностранную речь, запоминают правильное произношение, грамматические и лексические конструкции. Использование видеозаписи помогает учащимся лучше понять, о чем идет речь и помогает погрузиться в ситуацию [4].

Онлайн-платформы, при помощи которых преподаватель проводит занятия по развитию навыков аудирования:

1) ЯКласс Ресурс. Ориентирован на педагогов, учащихся и родителей. ЯКласс интегрирован с электронными журналами, сотрудничает с популярными издательствами. Содержит 1,6 трлн заданий по различным программам обучения и 1500 видео уроков. Все материалы соответствуют ФГОС.

2) СберКласс – цифровая среда для коммуникации и взаимодействия основных участников образовательного процесса относительно учебных целей. Платформа становится инструментом организации учебного процесса: преподаватель получает возможность для управления персонализированными планами большого числа учащихся, дает постоянную обратную связь об их успехах.

3) Online Test Pad. Бесплатный многофункциональный сервис для проведения тестирования и обучения. Online Test Pad позволяет создавать тесты с различными вариантами ответов, опросы, кроссворды, диалоги.

4) Quizlet. При изучении иностранных слов и развития навыков произношения, учащиеся могут не только посмотреть, как слово пишется, и его перевод, но и то, как оно произносится, что тоже, в свою очередь, развивает навыки аудирования.

**Заключение.** С помощью применения современных технологий можно решить различные задачи, а именно: повышение мотивации и создание потребности в самостоятельном поиске; развитие умения осуществлять поиск в образовательной сети Интернет; анализ информации (пополнение словарного запаса, классификация, углубленное изучение информации), что способствует формированию информационной культуры, самообразованию.

### Список литературы

1. Бузинова Л. М. Интеграция дистанционных образовательных технологий в практику преподавания иностранных языков / Л. М. Бузинова // Учитель. Учебник : материалы IX Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 октября 2018 года. – Москва: КДУ, 2019. – С. 22-25.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: «Аркти», 2004. – 189 с.
3. Горбунова, Л. И. Использование информационных технологий в процессе обучения / Л. И. Горбунова, Е. А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 544-547.
4. Изучаем спонтанные английские тексты. Ч.1: учебное пособие по развитию навыков аудирования спонтанной речи и говорения (на материале различных территориальных вариантов английского языка) / Андросова В. С., Е. В. Барретт, Деркач В. С. [и др.]; под редакцией С. В. Андросовой. — 3-е изд. — Благовещенск: Амурский государственный университет, 2017. — 186 с.
5. Павлова О.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: учебное пособие / О. А. Павлова, Н. И. Чиркова. — Саратов: Вузовское образование, 2018. — 47 с.

УДК 372.881

## СТРАТЕГИЯ ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Чернявская Н.Э.*, канд. пед. наук, доц.,

*Коренева Е.Н.*, канд. пед. наук, доц., *Киреева Н.В.*, канд. пед. наук, доц.

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,

г. Белгород, РФ

*korenevaen@yandex.ru*

В научной среде существует целый спектр стратегий, которые читатели могут использовать при чтении, особенно когда целевой установкой является понимание текста. Исследования в области понимания прочитанного развивались в нескольких направлениях. Одним

из таких направлений является обучение когнитивным стратегиям, которое фокусируется на привитии обучающимся понимания стратегий чтения, применимых в различных ситуациях чтения.

Обучение студентов таким категориям когнитивных стратегий чтения, как репетиция, организация, разработка, вывод, критическое чтение и творческое чтение, было признано эффективным для улучшения понимания прочитанного на различных уровнях обучения. Когнитивные стратегии предполагают прямое «взаимодействие» с текстом и способствуют облегчению понимания, поступающей информации.

Под рубрикой когнитивные стратегии можно классифицировать следующие: подчеркивание, использование заголовков, использование словаря, запись, угадывание по контексту, образы, активация предварительных знаний, подведение итогов, использование лингвистических подсказок, использование текстовых маркеров, пропуск сложных частей и повторение слова или фразы.

Метакогнитивные стратегии – это исполнительные тактики высшего порядка, которые влекут за собой планирование обучения, мониторинг, выявление и устранение причин неудачи понимания или оценку успеха учебной деятельности; то есть стратегии самопланирования, самоконтроля, саморегулирования, самопроверки и самоконтроля-размышления [1].

В целом, знание метакогнитивных стратегий обучения имеет важное значение, если обучающиеся хотят эффективно регулировать использование своих стратегий во время чтения.

Стратегии, которые имеют наибольшее значение для достижения успеха в чтении, включают в себя: навыки мышления более высокого порядка, активизацию предварительных знаний, соотнесение идей с текстом, методы опроса, построение каркасов, обмен идеями, размышления вслух и беседы о чтении.

Из четырех навыков владения, например, английским языком, чтение, вероятно, больше всего используется обучающимися в целостном образовательном процессе. В связи с этим считается, что учащиеся должны обладать эффективными навыками чтения и стратегиями для понимания большого количества материалов, как в учебной аудитории, так и за ее пределами.

По утверждению Стивенса и Бина, критическая позиция в отношении грамотности для развития способностей обучающихся при чтении текстов является важным аспектом обучения грамоте [2]. Когда обучающийся начинает развивать свои способности к критической грамотности, он может научиться читать тексты, занимая разные позиции и рассматривая то, что сообщают тексты, с разных точек зрения.

Обучение студентов думать во время чтения называется критическим чтением. Критическое чтение предполагает представление аргументированных рассуждений, в которых рассматривается и анализируется прочитанная информация. Критическое чтение побуждает

читателей оценивать, прогнозировать и выдвигать идеи, которые подчеркивают ценность суждения, делать выводы и приходить к заключению, основанному на доказательствах. Профессор Айра Шор [3, с.32] определил критическую грамотность как:

- «аналитические привычки мышления, чтения, письма, говорения или обсуждения, которые скрываются за поверхностными впечатлениями, традиционными мифами, простыми мнениями и обычными клише; понимание социальных контекстов и последствий любого предмета;
- обнаружение глубокого смысла любого события, текста, техники, процесса, утверждения объекта, изображения или ситуации;
- применение этого знания для того или иного контекста”.

Согласно синтезирующим элементам определений, одним из аспектов критической грамотности является критическое чтение. За обобщением определений следует обсуждение существующих теорий и стратегий обучения критическому чтению. Стратегии обучения критическому чтению обсуждаются вместе с возможностью использования каждой из них в обучении критическому чтению на английском как иностранном языке.

Согласно Ричарду В. Полу [4, с. 461], критическое чтение – это «активный, интеллектуально вовлеченный процесс, в котором читатель участвует во внутреннем диалоге с автором». Пол предполагает, что, когда люди читают некритично, они пропускают некоторые части предполагаемого послания автора и искажают его.

Критически настроенный читатель, с другой стороны, осознает процесс, посредством которого он или она рассматривает точку зрения автора, точку зрения, которая может отличаться от их собственной. В итоге, Пол считает, что критическое чтение – это процесс, посредством которого читатели соотносят идеи или информацию автора со своим собственным опытом или проблемами, используя процесс, который включает анализ, синтез и оценку.

Линда Л. Флинн [5], утверждает, что развитие у обучающихся способности к критическому чтению является главной целью обучения чтению и что преподаватель должен предоставить обучающимся возможность анализировать, синтезировать и оценивать идеи посредством совместного решения проблем. Следовательно, и Флинн и Пол сосредоточены на когнитивных процессах анализа, синтеза и оценки, связанных с критическим чтением. Рубин утверждает, что критическое чтение находится на более высоком уровне чтения, чем интерпретация и понимание, поскольку оно включает в себя оценку, составление личного суждения о точности, ценности и правдивости прочитанного.

В исследовании понимания прочитанного, а также совместимости преподавания критического мышления и подходов к обучению на основе задач при обучении чтению на факультете современных языков в Докузе в

университете Турции. В этом исследовании приняли участие 45 студентов, которым были даны задания перед чтением текстов и задания из учебника, используемого преподавателем. Было обнаружено, что критическое мышление и обучение, основанное на задачах, помогают студентам улучшить их языковые навыки.

Было проведено исследование о том, как вывести чтение за рамки уровня понимания путем развития критического мышления в учебных аудиториях. Исследование проводилось путем выбора текста, который включал этапы, способствующие процессу критического мышления. Исследователи пришли к выводу, что читатель должен разработать набор стратегий для каждого текста, который он читает, чтобы понять намерения автора. Критическое чтение требует больших усилий со стороны и преподавателя, и обучающегося, поскольку они пытаются вывести чтение за рамки понимания.

Таким образом, основываясь на определениях и исследованиях критического мышления и критического чтения, можно предположить, что существует тесное сходство между критическим чтением и критическим мышлением. Было разработано множество стратегий, помогающих научить студентов критически мыслить и критически читать, но обзор литературы показал, что не существует единого, общепринятого определения критического мышления. На самом деле критическое мышление сложное понятие, и его трудно определить. Очевидная проблема в обучении критическому мышлению заключается в том, что сами преподаватели не до конца понимают концепцию критического мышления. Поэтому они не в состоянии эффективно преподавать его. Это дает основания считать, что проблема исследования развития критического мышления в процессе чтения остается актуальной и представляет собой широкое поле исследовательской деятельности.

### **Список литературы**

1. Pressley M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Stevens L. P., & Bean, T. W. (2007). Critical literacy: Context, research, and practice in the K–12 classroom. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
3. Shor I. (1992). Empowering education: Critical teaching for social change. Chicago: University of Chicago Press.
4. Paul R. Elder L. & Bartell, E. (1997) California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations: State of California, California Commission on Teacher Credentialing, Foundation for Critical Thinking. Sacramento, CA.
5. Flynn L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668
6. Барабанова Г. В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе / Г. В. Барабанова– Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.

7. Евдокимова М. Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М. Г. Евдокимова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2 (796). – С. 111–125.
8. Заир-Бек С. И., Загашев И. О., Марико В. В. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 6. – С. 11 – 21.
9. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 6. – 2003. – С. 97-110.
10. Федотовская Е. И. Развитие критического мышления как задача высшей школы / Е. И. Федотовская // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков: сборник материалов научно-практической конференции вузов Москвы. – Москва, 2003. – С. 282-291.
11. [https://www.criticalthinking.org/template.php?pages\\_id=979](https://www.criticalthinking.org/template.php?pages_id=979)

УДК 80 + 81

## **ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

*Чубур Т.А.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»  
г. Воронеж, РФ  
*chuburtanya@gmail.com*

**Введение.** Лингвоконцептология, динамично развивающееся направление современной лингвистики, позволяет не только глубоко проникнуть в область концептосферы того или иного народа, но и исследовать структуру различных языковых фрагментов носителей конкретного языка, а также отдельных языковых знаков, отдельных слов того или иного языка. Проблемой связи языковых систем, подсистем, отдельных лексических единиц и номинируемых ими концептуальных систем (концептосфер) занимались и продолжают заниматься многие исследователи [1, 2, 3 и др.]

**Основная часть.** Изучение иностранного языка, как правило, предполагает опору на родной язык учащегося, поэтому сопоставительные исследования в рамках лингвоконцептологии, предметом которой является анализ концептосферы носителей разных языков через изучение языковых знаков и систем, являются особенно актуальными, когда речь идет о функциональной грамотности, то есть умении применять полученные в процессе обучения знания.

Наиболее распространенным и привычным способом получения информации о значении какого-либо иностранного слова является

использование переводных и толковых словарей. Однако в словарях далеко не всегда и недостаточно полно раскрывается все содержание слова, что важно для правильного понимания всей полноты информации, содержащейся в языковом знаке и для адекватного перевода. Во многом этому может способствовать методика концептуально-семантического анализа какого-либо фрагмента родного языка в сопоставлении с изучаемым иностранным языком [4, с. 75-204]. На примере исследования прилагательных, входящих в лексико-семантическое поле концепта «культурный человек» [4, с. 112-113, 120-121, 173-176, 183-184], можно показать возможности данного метода, позволяющего не только выявить во всей полноте структурный состав определенных лексико-семантических полей, а также раскрыть компонентный состав отдельных лексических единиц, являющихся составной частью данных полей, но и сделать определенные выводы о концептосфере носителей как родного, так и изучаемого языка, номинируемой исследуемыми языковыми знаками.

В качестве примера можно привести небольшой фрагмент контрастивного толково-переводного русско-английского словаря, составленного по результатам проведенного исследования русского и английского лексико-семантических полей концепта КУЛЬТУРНЫЙ ЧЕЛОВЕК (CULTURED MAN).

**ГАЛАНТНЫЙ** – владение навыками поведения, обычно о мужчинах, умение мужчины проявлять внимательное/учтливое отношение к женщине, идущее от французов;  
одобрительное, положительно-эмоциональное.

ср. **GALLANT-1** – умение вызывать расположение к себе / производить хорошее впечатление; книжное, устаревшее.

ср. **GALLANT-2** – о мужчинах и женщинах, умение проявлять / демонстрировать храбрость в поведении, в опасных ситуациях; книжное, устаревшее, малоупотребительное;

**отс.** умение мужчины проявлять внимательное/учтливое отношение к женщине.

ср. **CHIVALROUS** – умение оказывать услугу/помощь женщине, *вероятно* умение делать лестное замечание/комплимент женщине, *вероятно* умение вызывать расположение к себе/производить хорошее впечатление.

ср. **DEBONAIR** – владение навыками культуры внешнего вида, умение вызывать расположение к себе/производить хорошее впечатление, *вероятно* владение навыками культуры речи, *вероятно* наличие интеллектуальных способностей, *не исключено* владение разносторонними знаниями/сведениями; устаревающее.

**ЛЮБЕЗНЫЙ** – владение навыками поведения, умение проявлять внимательное отношение, умение оказывать услугу/помощь, умение проявлять приветливое отношение, умение проявлять радушие /

доброжелательность, *вероятно* умение владеть чувствами/эмоциями, *вероятно* умение не выставлять своих достоинств напоказ, наличие воспитания, *вероятно* умение вызывать расположение к себе/производить хорошее впечатление, *возможно* владение навыками культуры внешнего вида; одобрительное, положительно-эмоциональное.

ср. **GRACIOUS** – умение проявлять уважительное отношение, умение проявлять приветливое отношение, *вероятно* наличие интеллектуальных способностей, *не исключено* обладание знаниями /сведениями в своей сфере деятельности; книжное;

**отс.** умение проявлять внимательное отношение, умение проявлять приветливое отношение.

ср. **OBLIGING** – *вероятно* умение делать комплимент; книжное, устаревшее малоупотребительное;

**отс.** умение проявлять внимательное отношение, умение проявлять приветливое отношение, умение проявлять радушие/доброжелательность, умение владеть чувствами/эмоциями, умение не выставлять своих достоинств напоказ, наличие воспитания, умение вызывать расположение к себе/производить хорошее впечатление, владение навыками культуры внешнего вида.

**Заключение.** Подобный анализ любых фрагментов сопоставляемых языков позволит изучающему иностранный язык глубоко раскрыть содержание не только целых лексико-семантических полей, состоящих из отдельных языковых единиц, но и выявить все структурные компоненты каждой лексической единицы. Сопоставление всех компонентов, входящий в структуру сравниваемых лексических единиц позволит максимально полно выявить сходства и различия данных слов. Выявленные сходства и различия помогут правильно и адекватно использовать эту информацию при выборе переводного соответствия для адекватного перевода, а также для более глубокого понимания функционирования слова в речи.

### Список литературы

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – М., 2001. – № 1. – С. 64-72.
2. Караулов Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования / Ю. Н. Караулов, Ю. Н. Филиппович. – Москва: Азбуковник, 2009. – 336 с.
3. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография / Г. Г. Слышкин; Моск. гос. лингвист. ун-т, Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2004. – 339 с.
5. Чубур Т. А. Методологические основания сопоставительной лингвоконцептологии. Монография / Т. А. Чубур. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного педагогического университета, 2015. – 340 с.

## ТРАДИЦИИ И НОВИНКИ В ОБЛАСТИ ОБУЧАЮЩИХ ИГР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Шевцова М.А.*, канд. пед. наук, доц., *Кочергина Е.А.*  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*shevmar@rambler.ru*

Усвоение жизненного опыта в игровой форме в основном приходится на период детского возраста. Принято считать, что на последующих этапах развития человека игра постепенно вытесняется сначала учебной, а потом трудовой деятельностью. Однако обучающиеся разных возрастных групп могут с пользой провести время в процессе проигрывания захватывающей игры на уроке. Речь пойдет об обучающих играх, которые можно применять на занятиях английским языком в школе и вузе не только в качестве заполнения оставшегося времени на уроке, но и как неотъемлемую часть образовательного процесса.

По словам Д.Б. Эльконина, игра выполняет четыре важнейшие для человека функции: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как действовать. Это обостряет мыслительную деятельность учащихся. Именно в игре дети усваивают общественные функции и формы поведения [4]. Выготский Л.С. утверждал, что развивающее значение игры заложено в самой ее природе, игра подразумевает эмоции, активность, внимание и воображение, следовательно, активизирует мышление всех ее участников [1].

Игры уроке иностранного языка способствуют: созданию творческой и комфортной атмосферы между обучающимися и учителем, снятию языкового барьера, отработке языковых навыков и речевых умений, актуальному применению знаний английского языка в ситуациях реального общения. На иноязычных уроках игры следует использовать в целях: формирования определенных навыков и умений; развития интеллектуальных способностей; обучения коммуникации; познания; запоминания и практики учебного материала [2,3].

М.Ф. Стронин выделяет следующие игры: лексические, грамматические, фонетические, орфографические, творческие игры. Первые четыре категории направлены на формирование навыков, в то время как последняя категория более вариативна. Такие игры предполагают совместную речевую деятельность и коммуникативное взаимодействие в виде ролевых, деловых игр, разного вида дискуссий с целью формирования четырех видов речевой деятельности [3].

Обобщая накопленный дидактический опыт, применение языковых и речевых игр на уроке сопровождается рядом рекомендаций: выбор формы игры должен быть дидактически и методически обоснован; учитель должен знать, с какой целью он проводит игру; в играх должно быть задействовано как можно больше участников; содержание игры должно соответствовать возрасту и языковому уровню обученности школьников.

В настоящее время существует множество языковых игр. Кем и когда они были придуманы, нигде не зафиксировано. Вот некоторые наиболее яркие представители обучающих игр, которые можно считать традиционными или классическими: *Гонка слов (Word race)*, *Правда или ложь (Truth or lie)*, *Саймон говорит (Simon says)*, *Пазлы*, *Виселица (Hangman)*, *Нарисуй слов*, *Мимы*, *Угадай слово (Hot Seat)*, *В чем моя проблема (What's my problem)*, *Заяц-хваста и другие*.

Новаторский подход к созданию обучающих игр для закрепления материала на англоязычных уроках применила российская компания «*Trendy English Games*», которая в течение многих лет разбиралась в процессе работы компьютерных игр, пыталась выяснить, чем они удерживают внимание подростков, изучала игровые механизмы и принципы гейм-дизайна, тестировала игры. Теперь эти игры привлекают детей разного возраста ничуть не хуже компьютерной игры, и при этом выполняют не только развлекательную, но и обучающую, развивающую и воспитательную функции.

В каталоге сайта «*Trendy English Games*» можно найти квесты, карточные и настольные игры с четкими правилами, некоторые снабжены видео инструкцией. Игры практико-ориентированы, т.к. их сюжет связан с реальной жизнью. Каждая игра подходит определенному уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, начиная с *A1* и выше. С помощью игр можно тренировать следующие грамматические темы: *Articles, Be going to, Comparatives, Past Simple, Prepositions, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Present Simple, Second Conditional, What does he/she look like*. Попробовать некоторые игры можно онлайн на сайте *Vznaniya.ru*.

В ассортимент карточных игр входят: *Alibi, Animal mess, Beautiful dreamer, Fairy tale portation, Gold miners, Stop a pandemic, Save the cat, Lost pets* и т.д. Всего 13. Настольные игры и квесты: *Battleships, Avatar, Haunted house, Taxi fights* – всего 9. Также представлены 7 квестов, которые в большей степени походят на квизы: *Christmas quiz, Halloween 2020, Magic Artefact* и другие. Наиболее подходящими для учебного процесса являются карточные игры, длительность игры составляет 10-15 минут, но при учете того, что учащиеся хорошо знакомы с правилами игры. Некоторые настольные игры и квесты могут занимать 60 минут, а есть и такие, которые рассчитаны на 4 урока и больше.

Приведем пример некоторых игр. *Save the cat*. 2-5 игроков. Уровень Pre-A1/A1. Возраст 6+. Время игры: 15 минут. Личностный результат:

бережное отношение к животным. Метапредметный результат: выбирать оптимальную форму представления информации на основе предложенной иллюстрации. Предметный результат: научить обучающихся использовать предлоги места в монологе-описании: *in, on, under, next to, behind, in front of, between* + конструкции “*there is/ is there*”, “*I can see/Can you see*”, “*I see/Do you see*”. Инструкция. *Домашние питомцы потерялись на улицах города. Если вы заметили «потеряшек» на улице города, расскажите друзьям, где, и вместе помогите питомцам найти дорогу домой до того, как стемнеет.*

*Fairy-Tale Portation*. 2-5 игроков. Уровень А2-В1+. Возраст 9+ Время игры: 15 минут. Личностный результат: воспитание чувства взаимопомощи и поддержки. Метапредметный результат: декодирование и систематизация информация о главном герое. Предметный результат: научить обучающихся использовать Present Simple vs. Present Continuous. Инструкция. *Представляете, в сказочном мире открылся телепорт, и персонажи наших любимых сказок переместились в нашу реальность! Что же им здесь делать? Конечно, они очень хотят домой; здесь всё непривычно и не сказочно. Найдите сказочных героев, разгадайте ребус и узнайте, кто сегодня отправится назад в сказку. Чтобы отправить героя в сказку, нужно собрать набор из трех карт (что делает сейчас, что делает обычно, где находится герой) и угадать его. Дополнительно разгаданный ребус позволяет отправить персонажей в свою сказку.*

При работе с детьми разных возрастных категорий, не важно, какая игра будет использована на уроке, классическая или новаторская, главное, чтобы планируемые результаты, с которыми учитель применяет эту игру, были достигнуты. Следует помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят обучающихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во Смысл. Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 2001. – 384 с.
3. Стронин Михаил Федорович. Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.: ил.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
5. Trendy English Games. – URL: <https://trendyenglishgames.com/about-us/>(дата обращения 23.09.2022).

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Шилова Н.В., Купцов А.Е.*, канд. филол. наук

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*n.shilovanina@yandex.ru, kupcov.a@mail.ru*

В период пандемии Sars-Cov-19 обучение во всех учебных заведениях осуществлялось удаленно через сеть Интернет посредством видеозвонков, онлайн-курсов, а также мобильных приложений, то есть всё обучение проходило в дистанционном формате. Технология дистанционного обучения, на наш взгляд, почти полностью имитировало очную форму обучения, так как все занятия проходили согласно учебному расписанию. В процессе видеоконференции у студентов была возможность консультироваться с преподавателем по вопросам курса, причем с использованием не только личного общения, но также и с работой с графическим материалом. В формате дистанционного обучения представляется удобным проведение установочных занятий и идентификации личности студента при контрольных мероприятиях учебного процесса. Использование Интернета в дистанционном формате обучения позволило выявить, что видеоконференции представляются полезными для организации и проведения семинарских занятий, главной целью которых является обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, а также их методологическая проработка.

Возможности использования Интернет-ресурсов на занятиях по иностранному языку практически безграничны. Современные ресурсы могут применяться для получения любой необходимой информации как педагогу, так и студенту. В сети Интернет находится огромное количество аутентичных текстов, а также ресурсов исключительно на иностранном языке. Кроме того, глобальная сеть предоставляет уникальную возможность общаться с носителями изучаемого языка. Все это вместе может создать естественную языковую среду, необходимую для изучения языка [2; 3].

При помощи сети Интернет осуществляется доступ к различным видам материалов: текстовой информации, графике, видео, аудио, которые демонстрируют показательное произношение или написание, а также невербальные средства общения, для формирования орфографических и фонетических навыков [1]. У использования Интернета в образовательном процессе есть как сторонники, так и противники, поэтому рассмотрим более подробно все моменты использования сети Интернет на занятиях иностранного языка [4, 5]. Преимущества использования сети Интернет на занятиях иностранного языка:

- материалы из сети Интернет дают преподавателю возможность в полной мере учитывать индивидуальные особенности группы или отдельного студента;

- развитие самостоятельности, способности к саморефлексии, а также снижение страха обучающегося сделать ошибку;

- повышение мотивации студентов к обучению, повышение качества наглядности материала;

- усиление формирования межкультурной компетенции (студенты могут более детально и глубже изучать культурные аспекты страны изучаемого языка, а также быть в курсе событий, происходящих в мире);

- обеспечение преподавателя площадками для реализации собственных методических разработок, облегчение контроля усвоения материала (Интернет-ресурсы, дают преподавателю возможность создания своего теста или даже целого курса по определенной теме или правилу, на проверку усвоения которого педагогу не придется тратить большое количество времени).

Недостатки использования сети Интернет на занятиях иностранного языка:

- недостаточная техническая оснащенность аудиторий;

- возможное отсутствие Интернета или компьютера у отдельного участника образовательного процесса;

- многие педагоги старших поколений не имеют достаточно навыков работы за компьютером;

- сложность в организации творческой активности.

Спорные моменты использования сети Интернет на занятиях иностранного языка:

- Интернет может как сократить, так и увеличить время подготовки преподавателя к занятию, в зависимости от выбранного им вида деятельности.

- использование сети Интернет не всегда является необходимым; важно принимать во внимание специфику предмета «Иностранный язык» и учитывать дидактические свойства, функции, возможности и ресурсы сети Интернет.

В заключении, хотелось бы отметить, что Интернет на занятиях по иностранному языку является очень мощным орудием для преподавателя, но очень требовательным к технической оснащенности аудитории для занятий. Грамотное использование Интернет-ресурсов может облегчить работу педагога и сделать занятия по иностранному языку для студентов более интересными, а также повысить их мотивацию в изучении языка.

### Список литературы

1. Бабаян В. Н. Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе / В. Н. Бабаян,

- А. Е. Купцов, Н. В. Шилова // Верхневолжский филологический вестник. – 2022. – № 4(31).
2. Купцов А. Е. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку в высших учебных заведениях / А. Е. Купцов, Н. В. Шилова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. – Ярославль: ЯГТУ, 2022. – С. 62-65.
  3. Прудникова А. В. Динамика психологической структуры конфликтной компетентности подростков разных возрастных групп / А. В. Прудникова // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03–04 декабря 2020 года. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. – С. 198-203.
  4. Шилова Н. В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе / Н. В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01–31 марта 2022 года. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2022. – С. 296-301.
  5. Шилова Н. В. Преимущества и недостатки использования Интернета на занятиях по иностранному языку в вузе / А. Е. Купцов, Н. В. Шилова // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в вузе: сборник научных трудов XVI научно-методической конференции, г. Красноярск. – Красноярск, 2022.

УДК 371.322

## **СЕРВИСЫ JAMBOARD И MIRO ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

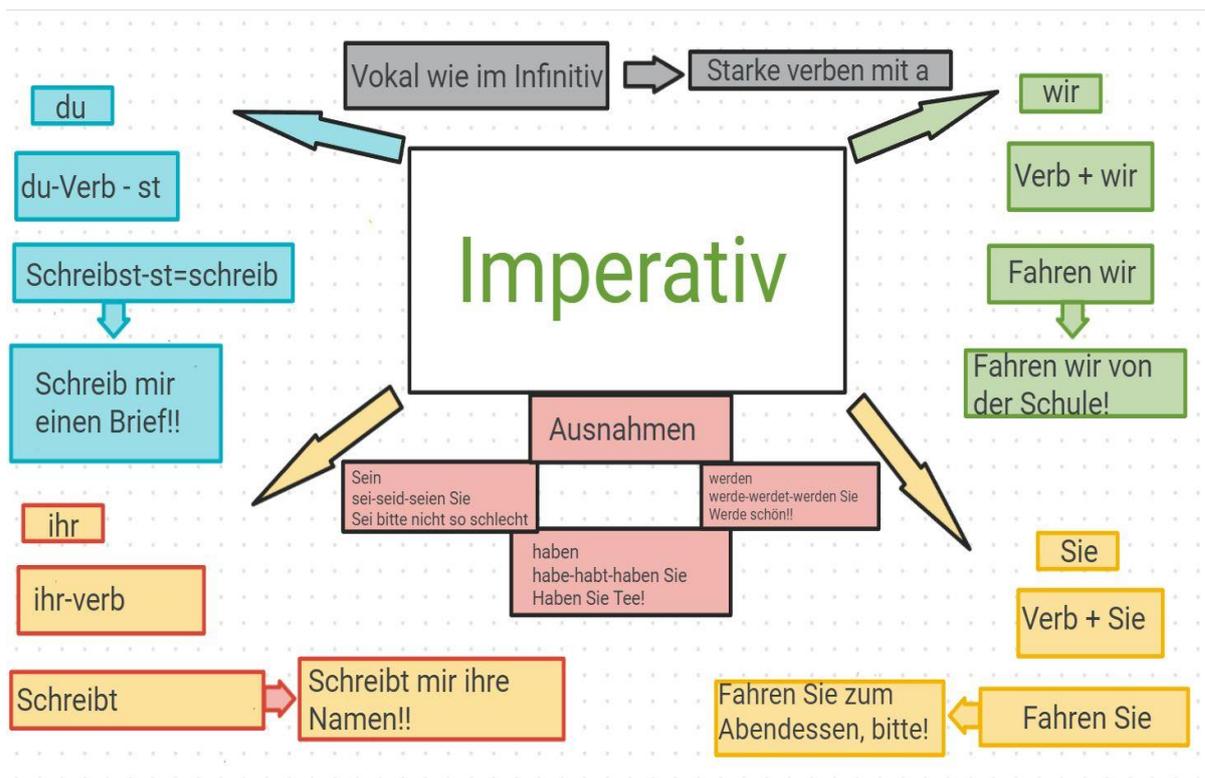
*Юрченко Е.И.*, канд. соц. наук

ФГАОУ ВО «НИУ “Московский институт электронной техники”», г. Москва, РФ  
*yurchenko\_evgen@mail.ru*

Электронная доска как инструмент для организации урока применяется некоторыми преподавателями уже давно, а в условиях дистанционного обучения она стала еще актуальнее [1]. Данный сервис зарекомендовал себя как инновационный способ визуализации учебного материала. Доска является неотъемлемой частью каждого урока. Электронная доска выполняет эти функции, а также открывает новые возможности для преподавателя и студентов.

В данной работе мы опишем опыт использования платформ Miro [2] и Jamboard, разберем достоинства и недостатки процесса обучения на них.

1) Создание семестрового проекта-конспекта по пройденной грамматике на уроках немецкого языка (Jamboard). В течение семестра студенты конспектируют пройденный грамматический материал, создают таблицы, графики, интеллект-карты. Задание выдается в рамках самостоятельной работы.



Следует отметить следующие достоинства использования сервиса:

1. Мотивация. Сервисы простые в использовании, не требуют дополнительных навыков. Студенты с удовольствием выполняют задания.

При разделении на подгруппы они стараются выполнить задание качественно, так как появляется соревновательный момент в обучении.

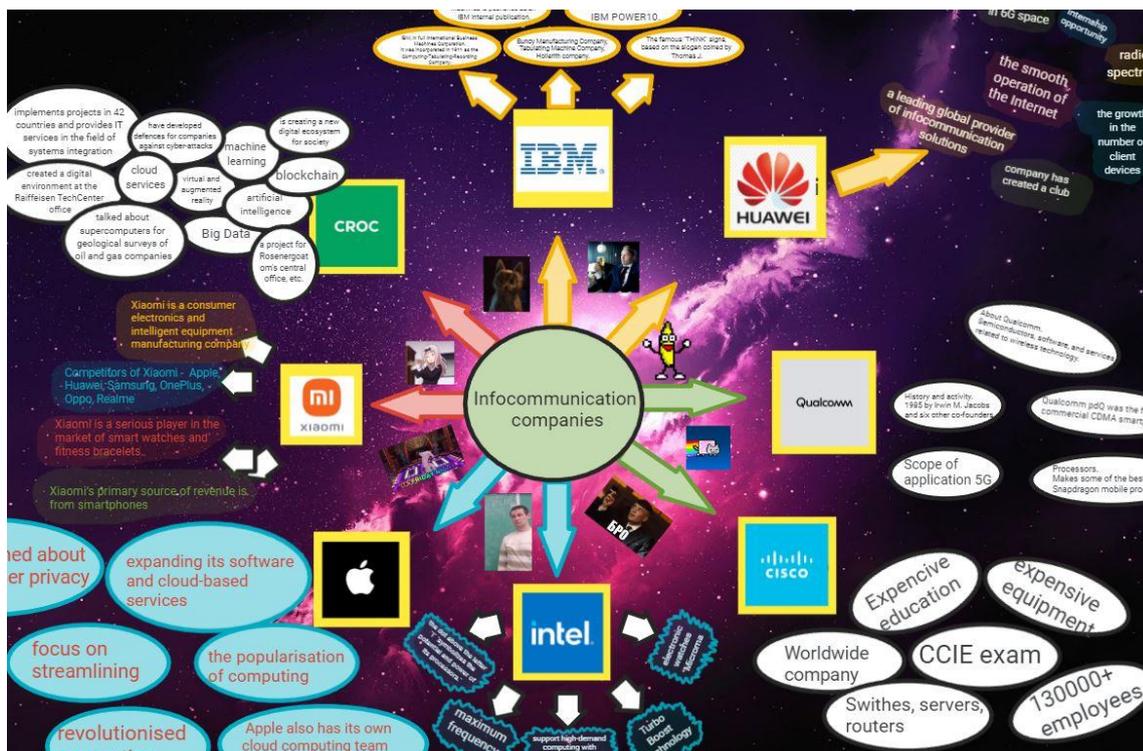
2. Наглядность. Полученный материал демонстрирует все пройденные грамматические темы.

3. Доступность. При подготовке к контрольной работе студенты легко могут найти и повторить весь пройденный грамматический материал.

4. Усваиваемость. В процессе создания логической схемы у обучающихся возникает ряд вопросов, что чаще всего связано с недопониманием темы. Таким образом, они имеют возможность разобраться в теме и углубить знания вопроса.

В качестве недостатка следует отметить, что возможны технические проблемы, такие как отсутствие интернета, сбой в работе сервиса. Однако, подобные ситуации носят временный характер и не влияют значительно на результат процесса обучения. К тому же существует большое количество аналогов с похожим инструментарием.

2) Групповой проект на определенную тему (Migo). В задании подобного рода у студентов есть свобода выбора источников информации и выстраивания проекта. Тем не менее преподавателю необходимо выработать критерии, в соответствии с которыми проект будет иметь стандартизированный вид.



Рассмотрим один из примеров такого вида работы. По окончании курса “Иностранный язык” студентам, обучающимся на направлении “Инфокоммуникационные технологии”, было предложено создать интеллект-карту исследования. Была собрана вся информация, которая исследовалась в течение семестра с целью сделать выводы и представить проект, осуществив профессиональную коммуникацию на иностранном языке. Достоинства подобных заданий:

1. Вовлеченность всех студентов группы в исследовательский процесс. Возможность отработки навыков командной работы.
2. Развитие навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке.
3. Наглядность материала, возможность одновременно всем участникам группы использовать платформу.

Недостатком в таком случае может явиться ситуация, когда один студент из команды не выполнил свою часть в указанный срок, а, значит, исследование будет иметь незаконченный вид. В таком случае необходимо заранее методически описывать возможные пути решения проблемы студентам, которые планируют представить работу. Зачастую это приводит к реструктуризации проекта.

В заключении стоит отметить, что платформы Miro и Jamboard являются эффективными инструментами при обучении иностранным языкам. Являясь своего рода электронными тетрадями, они позволяют систематизировать учебный материал, что способствует усовершенствованию учебного процесса. Возможности использования этих платформ широки и разнообразны, а информация, содержащаяся в них, доступна в любой момент времени из любой точки мира.

## Список литературы

1. Глотова А. В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения / А. В. Глотова // Открытое образование. – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-doska-kak-sredstvo-organizatsii-grupповой-raboty-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze-v-usloviyah> (дата обращения: 28.09.2022)
2. Горовенко Л. А. Анализ дидактических возможностей использования в образовательном процессе инструментария виртуальной доски RealTimeBoard / Л. А. Горовенко, Г. А. Алексанян // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. – 2019. – №2 (241). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-didakticheskikh-vozmozhnostey-ispolzovaniya-v-obrazovatelnom-protssesse-instrumentariya-virtualnoy-doski-realtimeboard> (дата обращения: 29.09.2022).

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Лингвистика войны: перспективы научного исследования языкового пространства военных конфликтов*

<i>Блюмина О.В.</i> Я пишу тебе из ада (несколько слов о поэтическом цикле Александра Савенкова) .....	5
<i>Власкина Т.Ю.</i> Семантические и мотивационные основы для формирования неологизмов в тезаурусе по современному Донбассу .....	7
<i>Голикова Т.А.</i> Репрезентация политического концепта «суверенитет» российскими СМИ в контексте информационной войны.....	10
<i>Гурова А.С.</i> Дискурс иноагентов: комизм как средство манипуляции общественным сознанием.....	13
<i>Дергачева Г.В.</i> Лингвистика войны: политический дискурс как аргументированное убеждение.....	16
<i>Дубровская Т.В.</i> Социальные сети: групповая интеграция и инструменты анализа. ....	19
<i>Коробова-Латынцева В.С.</i> «Кто как обзывается – тот так и называется»: о лингвистических особенностях реализации оппозиции «свой-чужой» во время войны в Донбассе .....	22
<i>Курмакаева Н.П.</i> Новое в культуре неофициальной сетевой коммуникации дончан в условиях военного противостояния.....	25
<i>Малыгина Л.Е., Слышкин Г.Г., Мозговая Т.Д.</i> Оскорбление религиозных чувств верующих: лингвистические аспекты .....	28
<i>Надеина Т.М., Чубина Е.А.</i> Геймификация как инструмент информационной войны .....	30
<i>Слышкин Г.Г., Малыгина Л.Е., Островская М.В.</i> Медиадискурс русофобии: перспективы исследования.....	33
<i>Сорокин А.А.</i> Топонимические средства информационной войны.....	34
<i>Теркулов В.И.</i> Проект «Лингвистика войны» .....	38
<i>Уфимцева Н.В.</i> Образ войны в русском языковом сознании по материалам ассоциативных словарей.....	41

## ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ

### *Сопоставительное изучение языковых единиц и категорий*

<i>Басыров Ш.Р.</i> Стилистически маркированные этнонимы в сопоставительном аспекте .....	45
<i>Бекоева И.Д., Дзиццойты Д. Ю.</i> Семантика и функциональные характеристики кликсов в разговорной речи (на материале осетинского, русского и английского языков) .....	48
<i>Дроздов В.А.</i> Семантические особенности тринидадо-тобагского и ямайского креолов.....	52
<i>Исаева А.Э.</i> Каузативные глаголы удаления в немецком и русском языках: сопоставительный аспект .....	55
<i>Калиуценко В.Д.</i> Инструментальные отыменные глаголы в средне- и нововерхненемецком языке .....	57
<i>Katalieva R.R., Chumarina G.R.</i> Comparative analysis of the use of technical terms in Russian and English .....	59

<i>Липанова П.К.</i> Каузатор в ситуациях эмоционального состояния (на материале немецкого и русского языков) .....	61
<i>Макаренко Д.Е.</i> Функции заголовков политических статей в сопоставительном аспекте.....	64
<i>Махненко И.А.</i> Сопоставительно-семантическое исследование прилагательного 'маленький' (на материале английского, немецкого и русского языков) .....	67
<i>Петрищева Е.И.</i> Семантические особенности стилистически маркированных наименований детей в семейном и бытовом общении.....	69
<i>Селютина И.Я.</i> Преобразования фонологических систем в тюркских языках Сибири как отражение этнокультурных взаимодействий .....	72
<i>Симонец М.С.</i> Номинация кондитерских изделий во французском и русском языках (сопоставительный аспект) .....	75
<i>Султанова А.П.</i> О семантике русских и английских многозначных процессуальных фразеологизмов с компонентом колоративом.....	78
<i>Сунь Сюйна, Воробьев В.В.</i> Китайская и русская языковая национальная личность	81
<i>Тутаева В.И., Самарин А.В.</i> Концепт «смерть» в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) .....	82
<i>Усова Н.В.</i> Мифопоэтоним орфей / orpheus в русско-немецком поэтическом дискурсе .....	85

### ***Германские и романские языки в синхронии и диахронии***

<i>Бакина А.Д.</i> Библиейские фразеологизмы как репрезентанты глобального интертекста .....	89
<i>Вансяцкая Е.А.</i> Особенности диалогов периода раннего детства (на материале англоязычных произведений для детей) .....	93
<i>Воробьева Л.П., Золотухина Е.С.</i> Эмоционально-оценочные конструкции диалогической речи .....	96
<i>Гапотченко Н.Е.</i> Дискурсы современных французских СМИ как способ формирования имиджа французской республики .....	98
<i>Гончарук Е.В.</i> Образование и употребление гипокористических форм имен собственных в немецком языке .....	101
<i>Гребенюк Ю.Б.</i> Особенности предлогов <i>in, at</i> в английском языке .....	104
<i>Еременко-Григоренко Ю.Н., Бессонова О.Л.</i> Фразеотематическая классификация фразеологических единиц с компонентом-цветообозначением <i>blue</i> .....	106
<i>Жерденовская А.В.</i> Лексические и семантические особенности новозеландского варианта английского языка .....	109
<i>Зимица М.В., Москалева С.И.</i> Роль отрицательной частицы <i>nicht</i> в реализации коммуникативной стратегии .....	111
<i>Киселева Е.В.</i> Коммуникативные функции твиттинга в англоязычном политическом дискурсе .....	114
<i>Лукашова И.В.</i> Семантические особенности зооморфных метафор с оценочным компонентом в южноафриканском английском (на примере характеристики человека) .....	117
<i>Мохосоева М.Н.</i> Классификация фразеологических единиц с густативным компонентом в английском языке.....	120
<i>Растарасова Е.К.</i> Является ли субстантивация способом словообразования? .....	123

Удинская А.Г. Стилистический потенциал личных местоимений в английском языке .....	125
Ус Ю.Н. Цветообозначения лексико-семантической группы «фауна» в немецком языке 16-19 веков.....	128
Усачев О.А., Усачева Г.М., Усачев В.А. Специфика употребления глагола <i>to be</i> в форме модального глагола.....	130

### **Лингвокогнитивные и лингвокультурологические исследования**

Беляева И.О., Томашева И.В. Особенности выражения речевой агрессии в политическом медиадискурсе .....	134
Беляева Н.Г. Прецедентные цитаты в дипломатическом дискурсе .....	137
Гармаш Д.А. Семантика фразеологизмов со значением <i>honour / honor</i> в разноструктурных языках.....	140
Голодов А.Г. Новый этап информационной войны Запада против России (на материале немецких СМИ) .....	142
Дудина Е.А., Бессонова О.Л. Образ женщины в наименованиях произведений живописи американских и русских художников XX-XXI вв. ....	147
Ежова Т.В. Отражение общечеловеческих ценностей в паремиологическом и фразеологическом фонде немецкого языка .....	149
Елькин В.В. К проблеме лингвокогнитивного и психолингвистического обоснования порождения и использования ненормативной лексики .....	152
Кишко С.Н. К вопросу модерации высказывания в академическом дискурсе .....	155
Мороз Е.М. Речевой акт угрозы как один из видов конфликтной коммуникации в англоязычном диалогическом дискурсе.....	158
Ососкова А.С. Английские диминутивы как средство номинации человека по признаку «характер» .....	161
Осташова О.И. Стратегии оценивания и ее тактики в англоязычном художественном дискурсе .....	164
Рабесон М.Д. Специфика познавательного процесса при работе с материалом родного и иностранного языков.....	166
Резникова А.Р. К вопросу о терминологии: креолизованный, поликодовый, мультимодальный текст.....	169
Степанова Н.В., Бакина А.Д. Библейские фразеологизмы с ономастическим компонентом в британской прессе .....	172
Сысоева Е.А., Бессонова О.Л. Стилистические особенности репрезентации оппозиции «свой –чужой» в англоязычных медиатекстах жанра <i>news report</i> ..	175
Трофимова Е.В. Фразеологизмы с компонентами «сердце» и «душа», обозначающие отрицательные эмоции в английском языке.....	177
Фатьянова И.В. Актуализация концепта <i>state</i> в американском политическом дискурсе XX-XXI ст. ....	180
Циркун А.А. Особенности структуры концепта «любовь» в английском языке.....	184
Чечина И.В. Гендерные особенности английских антропонимических прозвищ.....	187

### **Зарубежная литература: модус, жанр, стиль**

Бабий А.В. Флористические образы в лирике А.Ч. Суинберна .....	189
Елисеева А.И., Лазуткина О.А. Отражение эстетических взглядов О. Уайльда в сказке «Мальчик-звезда» .....	191

<i>Камалова Д.Э.</i> Роль художественной детали в композиции произведения (на примере каракалпакской литературы) .....	194
<i>Коваленко Е.В.</i> «Свой-чужой-другой» в романе Пэт Баркер «Возрождение» («Regeneration») .....	197
<i>Кузьмина А.В.</i> Стихотворение Г. Гейне «ICH LAG UND SCHLIEF, UND SCHLIEF RECHT MILD» в русских переводах XIX века .....	199
<i>Матвиенко О.В.</i> О немецкой поэзии в русских переводах В.М. Авцена .....	202
<i>Морицинский В.С.</i> Своеобразие американской готики в рассказе Г.Ф. Лавкрафта «Зов Ктулху» .....	206
<i>Норец М. В., Элькан О. Б.</i> Анализ социокультурной парадигмы романа «Сто лет одиночества» .....	209
<i>Попова А.В.</i> Гайдновский миф во французской литературе: Стендаль и Жорж Санд .....	211
<i>Попова-Бондаренко И.А.</i> Нацизм глазами «простака» в романе Г. Кюппера «Симплициссимус, 1945» .....	214
<i>Сапегина Л.В.</i> Жанровое новаторство романа К. Маккензи «Зловещая улица» .....	216
<i>Струкова Т.Г.</i> О герменевтическом консонансе: текст и его интерпретация .....	219
<i>Теличко Т.Г.</i> Образ Лондона в романе М. Муркока «Лондон, любовь моя» .....	222
<i>Чуванова О.И.</i> Мотив травмы в романе ХАН ГАН «Вегетарианка» .....	226
<i>Щукина А.В., Мирошниченко Н. А.</i> Осмысление гражданской войны в американской сатире: «Письма Орфеуса С. Керра» Р. Г. Ньюэлла .....	227

### **Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации**

<i>Грушова Л.Д.</i> Подготовка студентов неязыкового профиля к иноязычной межкультурной коммуникации .....	230
<i>Гулиева Л.А., Джиоева В.П.</i> Названия национальностей и стран как компоненты фразеологических единиц в осетинском языке .....	233
<i>Денисова Г.В., Журавлева А.В.</i> Миноритарные языки Италии и их вклад в формирование этнокультурной идентичности .....	235
<i>Ермакова А.А., Самарин А.В.</i> Цветообозначение в разных лингвокультурах .....	238
<i>Зайцева М.Н.</i> Прагматическая информация научного текста и её учёт при переводе .....	240
<i>Иванова О.Ю., Калевич Н.А.</i> Российское переводоведение сегодня: расширение парадигмы в контексте запросов общества .....	243
<i>Иванцова Т.А., Самойлова А.В.</i> Особенности репрезентации авторских аллюзий при переводе художественного текста .....	246
<i>Игнатьева Ю.А.</i> Инновационные технологии и перевод .....	249
<i>Караулова А.Д., Климентьев Р.А.</i> Билингвизм как один из факторов повышения успешности коммуникации (на примере заимствования архитектурной сферы) .....	253
<i>Колтунова С.В., Чернявская Н.Э., Ксенофонтова Л.С.</i> Грамматические трансформации при переводе сложноподчиненного предложения с английского языка на русский .....	256
<i>Медведева М.С.</i> Лексические особенности юридического дискурса .....	259

<i>Плутахина О.С., Самарин А.В.</i> English: английские слова азбукой японского языка .....	262
<i>Рылова В.В.</i> Прагматические функции передачи названий кинофильмов и стратегии их перевода .....	264
<i>Савченко В.И.</i> Особенности передачи семантики при переводе фразеологизмов с онимным компонентом в медийном дискурсе .....	267
<i>Хорецкая Н.Ю.</i> К вопросу адекватности перевода на русский язык высказываний с немецкой эмфатической частицей <i>auch</i> (аспект актуального членения) .....	269
<i>Шульга Д.П.</i> , влияние политических изменений на рост интереса к восточным языкам (на примере ДНР, ПМР и Севастополя) .....	272

### **Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков**

<i>Аникеенко Н.В.</i> Использование метода <i>trg</i> при обучении английскому языку в начальной школе.....	275
<i>Антонова Л.А.</i> Трудности коммуникативного подхода к обучению будущего педагога английской грамматике .....	278
<i>Бегунова А.О., Стуколова Е.А.</i> Технология проблемного обучения как средство развития коммуникативных умений на уроках иностранного языка.....	280
<i>Берендеева А.В., Стуколова Е.А.</i> , Использование метода дискуссии на уроках английского языка с применением информационно-коммуникационных технологий.....	283
<i>Бобылева Л.И.</i> Проблемы антиципации при обучении аудированию иноязычной речи .....	286
<i>Власова А.С.</i> Современные подходы к формированию профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка .....	289
<i>Герасименко Е.Е.</i> Лексический подход к обучению иностранному языку .....	291
<i>Голенко М.Д.</i> Анализ методических видеоматериалов как способ совершенствования профессиональной компетентности педагога .....	293
<i>Драгунова А.А.</i> Принципы эффективного онлайн-оценивания при обучении иностранному языку .....	296
<i>Дубровкина И.Ю.</i> Развитие навыков говорения на онлайн-уроках делового английского языка .....	299
<i>Ещенко Л.В.</i> Креативная демократия в аудитории .....	301
<i>Жданова Н.А.</i> Альтернативные онлайн платформы для объективного оценивания знаний студентов при дистанционной форме обучения.....	304
<i>Жданова Н.А.</i> Преподавание английского языка онлайн на базе образовательной платформы MOODLE.....	307
<i>Жибоедова И.Д., Щербатенко О.А.</i> Обучение иностранному языку .....	310
<i>Зленко И.П.</i> Работа с поэтическим текстом при изучении грамматики французского языка .....	313
<i>Киосак В.М.</i> Обучение через анализ словообразовательной структуры слов .....	316
<i>Коренева Е.Н., Чернявская Н.Э., Киреева Н.В.</i> Междисциплинарный подход к обучению чтению на иностранном языке .....	318
<i>Krasko I.S.</i> Teaching a foreign language as a means of cross-cultural communication.....	321
<i>Крымская Н.В.</i> Обучение межкультурной коммуникации на уроках английского языка в общеобразовательной школе .....	323
<i>Кузнецова В.И.</i> К вопросу о формировании вторичной языковой личности при помощи современных информационных технологий.....	325

<i>Мирошникова О.Х.</i> Лингвокультурная педагогика как компонент иноязычной подготовки в вузе .....	328
<i>Мишкина Н.Ю.</i> Организация самостоятельной работы учителей иностранного языка как средство повышения качества преподавания иностранного языка..	331
<i>Мустаева Д.Ф.</i> Особенности формирования навыков устной речи на занятиях иностранного языка .....	334
<i>Назаренко Е.Н., Воробьева Л.П.</i> К вопросу преподавания немецкого языка в профессиональной деятельности с применением онлайн технологий в условиях ДФО студентам гуманитарных специальностей ДонНУ .....	337
<i>Насилевич Я.Г.</i> , Реферирование как один из видов учебной работы на занятиях по иностранному языку в вузе .....	340
<i>Писаревская М.М.</i> Новые технологии – новые методы преподавания .....	343
<i>Проклов Р.И.</i> Подготовка специалистов нелингвистического профиля с португальским языком в рамках сетевого университета БРИКС .....	345
<i>Прокофьева С.В., Муромская Е.С.</i> Пути преодоления трудностей в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей .....	347
<i>Раух О.Б.</i> Опыт использования видео-заданий для развития навыков говорения и коррекции произносительных ошибок .....	350
<i>Сирота Т.А.</i> Моделирование профессиональной деятельности журналистов в процессе обучения иностранному языку .....	353
<i>Смагина Е.С., Ежова Т.В.</i> Личностно-центрированный подход при обучении иностранному языку в школе.....	356
<i>Солодовченко Л.Н.</i> Телекоммуникационные технологии как средство формирования учебной компетентности в ходе самостоятельной работы студента .....	359
<i>Сухова Л.В., Ежова Т.В.</i> Использование современных технологий запоминания информации при формировании иноязычных лексических навыков школьников.....	362
<i>Татлыбаева Р.Р., Стуколова Е.А.</i> Эмодзи как современный инструмент обучения иностранному языку .....	365
<i>Трофимова П.А.</i> Применение SOCRATIVE для текущей оценки знаний, умений и навыков студентов по языковым дисциплинам .....	368
<i>Tyurina S.Yu., Lobanova T.E., Staroverova E.B.</i> Using internet resources during English class in technical university .....	370
<i>Ускова А.И.</i> Потенциал эмодзи в обучении английскому языку .....	373
<i>Халеева Е.В.</i> Применение современных информационно-коммуникационных технологий при обучении иноязычному аудированию.....	376
<i>Чернявская Н.Э., Коренева Е.Н., Куреева Н.В.</i> Стратегия чтения и понимания текстов при изучении иностранного языка .....	378
<i>Чубур Т.А.</i> Возможности метода концептуально-семантического анализа для повышения функциональной грамотности изучающих иностранный язык .....	382
<i>Шевцова М.А., Кочергина Е.А.</i> Традиции и новинки в области обучающих игр для изучения английского языка .....	385
<i>Шилова Н.В., Купцов А.Е.</i> Использование сети Интернет на занятиях по иностранному языку в вузе .....	388
<i>Юрченко Е.И.</i> Сервисы JAMBOARD и MIRO для организации проектной деятельности при обучении иностранным языкам .....	390

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

**ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2022:  
ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ,  
КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы  
VII Международной научной конференции,  
посвящённой 85-летию  
Донецкого национального университета,  
27–28 октября 2022 г.  
г. Донецк

**ТОМ 4**  
**Филологические науки**  
*Часть 2*

под общей редакцией проф. *С. В. Беспаловой*

Дизайн обложки	<i>А.Ю. Гурина</i>
Технический редактор	<i>М.В. Фоменко</i>
Компьютерная верстка	<i>Э.С.Ветрова, М.В. Фоменко</i>

---

***Адрес оргкомитета:***

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 83001, ДНР, РФ.  
E-mail: *science.prorector@donnu.ru*

---

Подписано в печать 20.10.2022 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офисная.  
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 23,21.  
Тираж 100 экз. Заказ № 22окт17/46.  
Донецкий национальный университет  
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.  
Свидетельство о внесении субъекта  
издательской деятельности в Государственный реестр  
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.