

ISSN 2413-6018

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

**№ 3(12)
2018**

Киров 2018

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**
**Актуальные вопросы
гуманитарного знания**

**№ 3(12)
2018**

Научно-методический журнал

Основан в 2012 г.
Выходит 3 раза в год

Учредитель:
Научно-редакционная группа
«Университет-Плюс»

Адрес издателя:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
тел. (8332) 49-60-59
сайт: www.univers-plus.ru
e-mail: univers.nauka@gmail.com

Адрес редакции:
610046, г. Киров,
Октябрьский проспект, д. 54
тел. (8332) 49-60-59

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	5
Бобок О. А. (г. Тула)	
«Какое счастье повстречать старинный редкий том»: круг чтения Эмили Дикинсон	5
Стадников Г. В. (г. Санкт-Петербург)	
Мотивы и образы творчества Генриха Гейне в художественной прозе и эпистолярной Николая Лескова.....	10
ЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ	17
Беляев А. Н. (г. Уфа)	
О критериях выделения частей речи	17
Гавришина И. Н. (г. Москва)	
Аргументативный политический дискурс: характеристика экстралингвистического контекста функционирования	24
Горбунова Д. В., Аглямутдинов Р. Р. (г. Казань)	
Вербализация интероцептивных ощущений в русском и английском языке в медицинском дискурсе	30
Данилина Ю. С. (г. Омск)	
Широкозначные глаголы и существительные в английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения.....	34
Ефименко И. Н., Сидорова Т. П. (г. Омск)	
Автосемантическая релевантность компонента длительности / повторяемости при актуализации аспектуальных значений Auto semantic relevance of the duration/ repeatability component while updating the aspect values	38
Когалова Е. А., Петросян М. А. (г. Москва)	
Проявление паузы в разных стилях произношения в современном французском языке	44
Колиева И. Г. (г. Владикавказ)	
Способы перевода немецкоязычной печатной рекламы на русский язык.....	50
Колиева И. Г., Холова В. С. (г. Владикавказ)	
Способы перевода слов-реалий в художественном тексте.....	55
Ломоносова Ю. Е. (г. Белгород)	
Эвфемизмы фразеосемантического поля «физиологические процессы» (на материале французского языка).....	59

Макарова О. Ю., Родыгина Ж. А., Хасанова Р. Р. (г. Казань)	
Особенности зооморфных фразеологизмов в немецком и русском языках	66
Пром Н. А. (г. Волгоград)	
Ассоциативное поле концепта «факт»	70
Черноситова Т. Л., Пузанова Ю. С. (г. Ростов-на-Дону)	
Этнолингвосоциокультурная идентичность франкоязычных писателей-транслингвов арабского происхождения в контексте гетеролингвизма	74
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	81
Евтухова Е. А., Абызов А. А. (г. Иваново)	
Проектные технологии в формировании речевой культуры студентов на занятиях по иностранному языку	81
Егурнова А. А. (г. Москва)	
Учебное пособие «Idioms and Proverbs on Personal Issues» в образовательной практике высшей школы	88
Исаева М. М. (г. Москва)	
Эффективность различных методов преподавания английского языка	93
Макарова О. Ю., Тарасова К. Г., Чегодаева М. В. (г. Казань)	
Роль книги как носителя интеллектуальных и нравственных ценностей.....	98
Михалева Е. И. (г. Москва)	
Фонетическое исследование как способ формирования научно-исследовательской компетенции выпускника-бакалавра.....	103
Мундриевский Е. В. (г. Тула)	
Использование комиксов в обучении чтению на уроках английского языка.....	109
Мундриевский Е. В. (г. Тула)	
Использование комиксов в обучении письму на уроках английского языка	113
Парамонова М. И. (г. Санкт-Петербург)	
Реализация интерактивного и контекстного подходов к обучению иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде.....	118
Шепелева Е. В., Кузнецова С. В., Гордеева Н. В. (г. Пенза)	
Влияние Интернета и телевидения на формирование профессиональной мотивации старших школьников	123
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	127

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 821.111

О. А. Бобок (г. Тула)

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого*

«Какое счастье повстречать старинный редкий том»: круг чтения Эмили Дикинсон

В статье проводится исследование, касающееся роли и значения книг в жизни и творчестве известной американской поэтессы XIX века Эмили Дикинсон, с целью понять, какое место занимал процесс чтения в ее повседневной жизни и какие книги она включала в свой круг чтения.

Ключевые слова: Дикинсон, книги, чтение, поэзия, поэтесса, вдохновение

Американская поэтесса второй половины XIX века Эмили Дикинсон в своих стихах предстает перед нами как личность одинокая, замкнутая, отстраненная и в то же время – абсолютно вовлеченная в жизнь своего маленького мирка: дома, сада, полей и лесов вокруг ее родного города Амхерста, штат Массачусетс. И хотя в XXI веке имя Дикинсон знакомо многим (о чем свидетельствует и огромное количество публикаций о ней), при жизни она была практически никому не известна, да и не стремилась к славе. Ее самобытная поэзия вызывала и продолжает вызывать разночтения, а некоторые факты биографии могут быть абсолютно по-разному интерпретированы. Так, например, довольно долго считалось, что поэтессе не доставало образования, она была плохо информирована о правилах стихосложения, писала интуитивно – отсюда и оригинальность ее стиля, пунктуации, оформления стиха. Как следствие, рождались предположения о ее недостаточной начитанности, ограниченном круге чтения (Библия, Шекспир): “Dickinson was not widely read, but knew the Bible, the works of William Shakespeare, and works of classical mythology in great depth” [2, p. 4].

Сейчас мы знаем, что это мнение ошибочно. Эмили Дикинсон много читала. Но какую роль играли книги в ее повседневной жизни, полной забот и хлопот по дому и в саду? Было ли чтение способом спрятаться от непонятного, порой враждебного мира с его проблемами или же источником знаний об этом мире? Можно предположить, что это был способ общения с невидимыми, но близкими по духу собеседниками, способными дать ответы на трудные вопросы. Не исключено также, что процесс чтения превращался в неиссякаемый источник вдохновения, вел по пути духовного развития и вполне осознанного ментального роста. Некоторые стихотворения Эмили Дикинсон ясно демонстрируют ее абсолютное осознание того, каким образом чтение формирует личность, и что еще важнее – свободную личность.

“He ate and drank the precious Words –
His Spirit grew robust –
He knew no more that he was poor,
Nor that his frame was Dust –
He danced along the dingy Days
And this Bequest of Wings
Was but a Book – What Liberty
A loosened spirit brings – ” [3].

Каких же авторов читала Дикинсон? Кто из писателей вдохновлял ее на «общение» посредством стихов? Мысли каких поэтов и романистов позволяли ей полагать, что чтение может быть средством профилактики и закаливания, деятельностью, которая помогает развивать гибкость, пластичность, независимость мысли, процессом, способным сохранять и поддерживать жизнь человеческого мозга?

Эмили Дикинсон не вела дневник (как делали многие ее соотечественники и современники – Г. Д. Торо, Р. У. Эмерсон, У. Уитмен), поэтому нам трудно ответить на эти вопросы. Ричард Сьюэлл уверен, что в прочитанных книгах она искала вдохновения, взаимопонимания и поддержки. Г. Л. Стонум считает, что она писала стихи-ответы, стихи-аллюзии, то есть книги и их авторы становились ее собеседниками и источниками информации о том мире, которого она сама почти не знала. Биограф Дикинсон Альфред Хабеггер придерживается иного мнения: чтение было для поэтессы чем-то вроде лаборатории, «испытательного полигона», где она могла проводить эксперименты, творчески самовыражаться [см.: 1, р. 151]. В чем можно быть абсолютно уверенным, так это в

том, что книги и их именитые авторы не вызывали в ней чувства смиренного почитания и идолопоклонничества. “She exercised that strength as she read, seeking and extracting what she could make her own” [цит. по: 1, р. 151]. А потому во все не случайным был и выбор книг: она читала тех авторов, что были близки ей по духу, по образу жизни, по воспитанию и взглядам на жизнь.

Любимыми произведениями Дикинсон, по мнению Джеда Деппмана, были романы воспитания викторианской эпохи: «Джейн Эйр» (1847) и «Городок» (1853) Шарлотты Бронте, «Мельница на Флоссе» Джордж Элиот (1860) и роман в стихах Элизабет Барретт Браунинг «Аврора Ли» (1856) [см.: 1, р. 154]. Что объединяет эти романы?

Во-первых, несомненно, правдивость и реалистичность повествования. Все произведения написаны авторами-женщинами, которые либо передавали через своих героинь то, что испытали и прочувствовали сами (а значит, хорошо знали предмет), либо в силу женской солидарности старались понять их устремления и максимально глубоко и тонко обрисовать характер.

Во-вторых, во всех вышеупомянутых романах мы наблюдаем процесс взросления героинь: их путь из детства во взрослую жизнь, становление характера, формирование личности в определенной среде, анализ взаимоотношений женского «я» и общества. Мы имеем возможность следить за тем, как рождается самосознание женщины нового типа: ее «я» пытается осознать смысл, ожидания и ограничения в таких сферах общественной и личной жизни, как брак, семья, образование, работа, служение обществу. Классовая принадлежность, религия, пол – все могло стать причиной социального одиночества, остракизма. И главным героиням приходится делать выбор: сохранить и продолжать развивать свою независимую личность или «подстроиться» под существующие в обществе стереотипы и стандарты. Так, Джордж Элиот показывает, что умная и страстная Мэгги Талливер духовно перерастает свое окружение, чувствует ограниченность его интересов и идеалов; она поступает так, как велит ей совесть, не всегда обдуманно и благоразумно, но согласно своим представлениям о добре и зле, милосердии и предательстве. Шарлотта Бронте в своих романах отстаивает мысль о том, что удел женщины не должен быть сведен только к замужеству и семейной жизни; она может посвятить себя какому-то важному делу, служить своему призванию. И ее героини способны реализовать себя в труде, в служении обществу, не изменяя своим принципам.

В третьих, все три писательницы (Бронте, Элиот и Браунинг), равно как и выдуманные ими авторы – Джейн Эйр, Люси Сноу и Аврора Ли, пишущие свои автобиографии, – представляют собой модель женщины, которая пытается найти себя, вступив в диалог с окружающим миром посредством чтения и письма. Героиня романа «Городок» Люси Сноу, например, замечает, что ей дороги книги, стиль и мысли которых отмечены ясно ощутимой печатью душевных черт автора. А у Джейн Эйр само слово «книга» способно вызвать оживление и трепет.

Именно чтение, выбор книг помогает героиням сформировать свой взгляд на жизнь, расширить кругозор, воспитать чувство собственного достоинства, самодостаточности и значимости, развить умение полагаться на свои силы, быть независимыми в суждениях и поступках. Они обращают свою социальную «слабость» в философскую силу: пытаются быть свободными, честными, объективными, искренними и ироничными. Их вновь обретенное ироничное сознание необходимо для выживания во враждебном мире, где постоянно приходится отстаивать свое право на «место под солнцем». Джейн Эйр вступает в борьбу с грубостью и жестокостью мистера Брокльхерста и Джона Рида; Люси Сноу внутренне сопротивляется черствости и корыстолюбию мадам Бек, эгоизму Джиневры Фэншо; Мэгги Талливер вместе с отцом противостоит миру стяжателей и мошенников Додсонов, Пивартов и Уэйкемов; Аврора Ли пытается избежать влияния тетки и кузена.

И, наконец, в-четвертых, во всех перечисленных романах, пусть и по-разному, авторы пишут о любви, об отношениях между мужчиной и женщиной. Казалось бы, это вечная тема. Но писательницы викторианской эпохи пытались по-новому взглянуть на эти отношения, показать ценность чувств женщины, ее стремление к самовыражению и свободе, они отстаивали право женщины на собственный независимый выбор. Счастливый брак перестает быть единственно возможным итогом любовных отношений. Джейн Эйр и Rochester в романе «Джейн Эйр», Люси Сноу и Поль Эманюэль в романе «Городок», Мэгги Талливер и Филип Уэйкем, а позже Стивен Гест в «Мельнице на Флоссе», Аврора Ли и ее кузен в поэме Э. Браунинг – все они любят, борются за свою любовь, и итог отношений у каждого свой. Джейн обретает семейное счастье с любимым; возлюбленный Люси погибает, оставляя ее в одиночестве, но полную решимости трудиться; Мэгги погибает сама, не понятая и осуждаемая окружением; Аврора пытается совместить в себе поэтический дар и любовь.

Эти четыре фактора, несомненно, привлекали Эмили Дикинсон и делали ее поклонницей данных литературных произведений. Она находила в них ответы на многие интересующие ее вопросы, касающиеся положения женщины в обществе. В авторах этих романов она видела, возможно, собеседниц, с которыми можно было соглашаться или спорить, но которые, подобно ей самой, искали новые пути достижения свободы и возможности самореализоваться в современном им мире. Сама Дикинсон в своей поэзии создает образ женщины, не желающей и не стремящейся адаптироваться, приспособливаться, подчиняться установлениям и нормам, принятым в обществе. Об этом «бунте» говорят форма и содержание ее стихотворений. Но в ее «отшельнической» жизни встреча с книгой становилась «мостиком», перекинутым к людям других эпох или стран. Эти люди – авторы и герои прочитанных книг – помогали ей убедиться в том, что идеи, мнения и даже мечты могут быть общими и вечными.

“A precious – mouldering pleasure – 'tis –
To meet an Antique Book –
In just the Dress his Century wore –
A privilege – I think –
His venerable Hand to take –
And warming in our own –
A passage back – or two – to make –
To Times when he – was young –
His quaint opinions – to inspect –
His thought to ascertain
On Themes concern our mutual mind –
The Literature of Man –” [3].

Литература

1. Deppman J. Trying to Think with Emily Dickinson. University of Massachusetts Press, 2008. 279 p.
2. New Perspectives on American Literature / ed. by I. Shams. Atlantic Publishers and Distributors, 2004. 200 p.
3. Здесь и далее цитирование по изданию: The Poems of Emily Dickinson [Электронный ресурс] / ed. by Thomas H. Johnson. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1955. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Author:Emily_Dickinson (дата обращения: 29.08.2018).

Мотивы и образы творчества Генриха Гейне в художественной прозе и эпистолярной Николая Лескова

В шестидесятые годы XIX века Генрих Гейне был одним из самых известных в России зарубежных писателей. Интересен он был и Н. Лескову, в художественной прозе и эпистолярной которого не раз появлялись мотивы и образы из творчества немецкого поэта.

Ключевые слова: образ, мотив, проза, эпистолярный, сатира, роман

В 60–70 годы XIX столетия одним из самых популярных немецких писателей в России был Генрих Гейне. Гёте и Шиллер, бывшие в центре внимания в первые десятилетия XIX века, уступили свое место автору «Книги песен» и «Современных стихотворений». В эти годы о Гейне и его творчестве писали многие видные русские писатели и критики. Что касается Н. Лескова, то он прямо не высказывал своего отношения к Гейне. Но интерес к своему немецкому современнику проявлял и не раз ссылался на его стихи и прозу. Показательно, что, отправившись в свою первую заграничную поездку, Лесков, среди очень немногих, крайне необходимых вещей, захватил с собой томик избранных стихотворений Гейне [6]. Лесков, страстный любитель книг, не мог оставить без внимания первый том собрания сочинений Гейне, изданный под редакцией его близкого знакомого – литератора Федора Николаевича Берга [11]. В томе были опубликованы прозаические произведения Гейне и поэма «Атта Троль», к которой Лесков испытывал особый интерес. И это не случайно. В творчестве Лескова, как и Гейне, со временем возрастали сатирические ноты. И поэма «Атта Троль», которую Лесков называл «язвительной», привлекала его яркостью и остротой критического пафоса. В работе «Русское общество в Париже» Лесков отсылал своего читателя к строкам предисловия поэмы, в которых зло высмеивалась услужливая, верноподданическая патриотическая поэзия, похожая на американского матроса, который (как повторил за Гейне Лесков), «не зная, что сделать из пре-

данности генералу Джаксону, влез на мачту и кинулся в море, крича: “Я умираю за генерала Джаксона”» [5, 517]. Трагикомическую историю генерала Джаксона Лесков изложит в романе «Островитяне» [3, т. 3, 59] и публицистическом обзоре «Русские общественные заметки». В свою очередь и о самом образе Атта Тролля Лесков вспомнит еще не раз – и в таких несходных обстоятельствах: в одном случае – при чтении рассказа Л. Толстого [1, 137], в другом – когда на краковском рынке неожиданно был вовлечен в танец бойкой полькой [4, т. 1, 230]. К одной из сатирических сцен поэмы «Атта Тролля» Лесков отсылает своего читателя в романе «Некуда», рисуя находящуюся в глубоком погребке подпольную типографию. Трудящийся здесь «молодой энтузиаст»-нигилист напоминает персонажа из поэмы Гейне – швабского поэта, превращенного ведьмой в мопса и теперь с усердием колдующего у очага «над изготовлением ведьменного настоя» [3, т. 2, 403]. А в рассказе «Импровизаторы», худой «как скелет мужичонка» напомнит об эпизодическом персонаже поэмы «Атта Тролля» – прикрытом лохмотьями нищем испанском музыканте, которого автор видит, пересекая границу Франции [3, т. 9, 334]. В сатирической повести «Смех и горе» Атта Троллем будет назван «заросший бородой под самые глаза» священник Иван [3, т. 3, 471]; о «лохматом Атта Тролле» Лесков упомянет также и в письме к П. К. Щабольскому (апрель 1871), рассказывая, с какой «злостью и раздражением» дописывал роман «На ножках» [3, т. 4, 307].

Ссылки на Гейне появляются и в эпистолярии Лескова. Так, в одном из самых исповедальных писем (В. М. Бубновой, январь 1883), в котором Лесков сообщает, «что болен прескверно и, может быть, безнадежно», содержится указание на строки заключительной главы книги «Идеи. Книга Ле Гран». Писатель признается, что «измучен нервами» и испытывает «то невыразимое словами состояние», что Гейне называл «зубная боль в сердце» [4, т. 1, 283]. В письме к С. А. Юрьеву «прекрасной формой», «ловкой и удобной», Лесков назовет публицистику Гейне и Герцена, примеру которой хотел бы следовать [3, т. 10, 282]. Строки из стихотворения Гейне «Доктрина» найдут свое место в романе «На ножках» [8, 79], известная цитата из Гейне «Das ist eine alte Geschichte» без указания автора – в статье «Карикатурный идеал» [3, т. 10, 211], несколько строк из повести Гейне «Из мемуаров господина фон Шнабелевского» – в рецензии «О рассказах и повестях А. Ф. Погосского» [3, т. 10, 241].

Есть у Лескова и герой, любитель чтения, который «долее всего возился над Гейне, часто по целым дням останавливался над какой-нибудь одной песней этого поэта» [3, т. 3, 78]. Речь идет о герое романа «Обойденные», художнике Истомине, который был потрясен трагической судьбой «маленькой Вероники» из книги Гейне «Идеи. Книга Ле Гран». Восхищаясь поэтическим мастерством немецкого поэта, Истомин восклицал: «Я все читаю об этой невыплаканной слезинке. Эх, господи, как люди писать-то умеют! что это за прелесть, эта крошка Вероника! её и нет, а между тем её чувствуешь...» [3, т. 3, 79]. Этот же герой свое минорное настроение выражал, декламируя стихотворение Гейне «С толпой безумною не стану», а веселость – песней на слова Гейне «Трубят голубые гусары». Ссылку на это же стихотворение Гейне Лесков использует в качестве образной иронической оценки романа В. Крестовского «Петербургские трущобы» [7, 112]. Заметим, что в семье писателя, на дружеских сборах, нередко исполняли песню «Трубят голубые гусары» на музыку Ц. Кюи.

В 1861 году на страницах журнала «Век» был опубликован перевод последней книги Гейне «Признание» [2]. На русском языке книга появилась под названием «Исповедь», что точно соответствовало тем страницам, где Гейне каялся в своем прежнем безверии и признавался, что отныне религия и поэзия стали для него единым. Атеизм, от которого поэт отрекался, обескровливал литературу, изгонял из неё поэзию, диктовал рассудочно утилитарное отношение к миру чувств. Лесков, который сотрудничал в то время в журнале «Век», к этой публикации, видимо, отнесся с особым вниманием, ибо часто вспоминал и перефразировал слова Гейне: «Бедный народ не прекрасен, наоборот, он очень безобразен. Но безобразие это возникло от грязи и исчезнет вместе с нею, когда мы построим общественные бани, где его величество народ будет иметь возможность мыться бесплатно» [2, т. 1, 450]. Интерес Лескова к этим словам Гейне – свидетельство его согласия с суждениями автора «Признаний»: и тот и другой писатель не идеализировали народ, но при этом считали, что беда не в самом народе, а в несправедливом социальном устройстве. Ссылка на «Признания» Гейне встретится также в статье «Карикатурный идеал» [3, т. 10, 230].

Особенно интересным представляется включение имени Гейне в одну из самых драматических сцен романа «Некуда». При смерти одна из главных героинь романа Лиза Бахарева. И в эти минуты в одной из последних просьб,

обращенных к умирающей, упомянуто имя Гейне. Этот эпизод, оставшийся без внимания у всех комментаторов романа, позволяет судить, насколько популярен был Гейне в среде русских шестидесятников...

Роман Лескова «Некуда» был опубликован в 1864 году на страницах журнала «Библиотека для чтения» и вызвал множество критических отзывов. Писателя упрекали в том, что он неоправданно осмелел «новых людей», представителей революционно-демократического лагеря. Один из самых суровых критиков романа Д. Писарев утверждал, что Лесков придавал героям романа портретное сходство со своими знакомыми, но представлял их как «отъявленных мошенников» [9, т. 3, 201].

Лесков решительно возражал против подобных обвинений. Не отрицая, что изображал нигилистов в негативном свете, Лесков обращал внимание на то, что в его романе есть и «единственные во всей русской литературе безупречные и чистые нигилисты» [2, 406]. Именно к ним он относил Лизу Бахареву, замечая, что «во всякой партии есть симпатичные и благородные люди». Следует заметить, что своих немногих положительных героев Лесков не столько находил среди нигилистов, сколько создавал их, следуя своему идеалу. Так обстояло дело с образом Лизы Бахаревой. Её прототипом была молодая нигилистка Маша Коптева – натура, заметно отличающаяся от героини романа. К. Чуковский так характеризует Коптеву: «Избалованная, изящная московская барыня, дочь богатых родителей – ленивая, насмешливая, очень неглупая – приставшая к нигилизму случайно... особа с нескрываемым презрением к черни» [14, 230].

А Лиза Бахарева, которую Лесков называл своим идеалом, – привлекательнейший образ русской литературы XIX века. Не могли этого не признать даже самые строгие критики романа. Так, активный сотрудник «Русского слова», видный революционный демократ Н. Шелгунов утверждал, что Лиза Бахарева – «истинный тип девушки шестидесятых годов. Она рвет все путы и имеет такой громадный запас активной силы, что будет пробиваться через все препятствия жизни одна, если не окажется охотников идти с ней вместе» [15, 201]. Лиза, девушка из семьи состоятельных дворян, строго соблюдавших традиции своего сословия, тяготится порядками своей семьи. Лиза лишена свободы строить жизнь по своей воле. Она мечтает о большом деле, но обречена на скучное прозябание. Лиза долго терпит ненавистную ей жизнь, но в конце концов, несмотря на решительный запрет родителей, уходит из

семьи. Сначала она с интересом относится к «новым людям», становится членом коммуны, однако и там со временем не находит своего места. Остро переживая казнь одного из своих товарищей, Лиза заболевает и умирает.

Сцена смерти Лизы – одна из самых драматических и художественно убедительных в романе. Близкие умоляют Лизу исповедаться и причаститься, но она, еще находясь в плену своих прежних убеждений, упорно отказывается. Однако изменить решение её заставляет убедительный аргумент, которым подкрепляет свою просьбу врач Розанов: «“Лизавета Егорьевна! Гейне, умирая, поручил свою бессмертную душу богу, отчего же вы не хотите этого сделать, хоть для этих женщин, которые вас так любят?” – “Хорошо”, – произнесла с видимым усилием Лиза» [3, т. 2, 690].

Обратим внимание: Розанов произносит имя Гейне без каких-либо дополнительных пояснений, а значит, считает, что оно общеизвестно. Также и у Лизы имя Гейне не вызывает никаких вопросов, как имя ей знакомое и авторитетное. Так что, хотя в романе это прямо не сказано, но то, как представлено в сцене имя Гейне, дает основание полагать, что автор «Признаний» был хорошо известен в среде «новых людей», – деталь немаловажная для характеристики «русского Гейне» 60–70-х годов.

Сцена о последних часах жизни Лизы Бахаревой еще в одном отношении освещает историю «русского Гейне». Заметим, что имя Гейне в памяти Розанова всплыло именно в те трагические минуты, когда перед лицом неотвратимой смерти Лизе предстояло решиться на исповедь и причастие. Но именно в таком контексте имя Гейне появлялось на страницах русских газет и журналов после его кончины в феврале 1856 года. Вот, к примеру, сообщение в журнале «Сын Отечества»: «Уже десять лет из груди его вырывались только стоны и жалобы. Пригвожденный к постели, он походил на труп, обреченный всесожжению. В этом болезненном томлении, жизнь была для него как бы чистилищем, и он восклицал: “Я жажду страданий!”» [12, 34]. Причем как в этом сообщении, так и в других обычно шла речь о духовном обращении Гейне. Журнал «Русское слово», привлекая внимание читателей к этому вопросу, публиковал выдержки из завещания Гейне, где, в частности, говорилось: «Вот уже четыре года, как я сложил с себя высокомерие философа и снова обратился к религиозным идеям; я умираю с верой в единого Бога, Создателя всего сущего, и молю его милосердия для моей бессмертной души. Я раскаиваюсь в том, что говорил иногда без уважения, в

сочинениях моих, о священных предметах, но я был побужден к тому скорее духом времени, чем моим внутренним стремлением... Господи, молю Тебя, и прошу людей простить меня» [8, 318].

Можно предположить, что мотивы болезни, духовного обращения, смерти, столь тесно связанные в это время с трагической кончиной Гейне, и побудили Лескова назвать его имя в сцене о предсмертных часах Лизы Бахаревой.

Комментируя упомянутую сцену из романа «Некуда», можно заключить, что в собственно повествовательном значении упомянутое в ней имя Гейне – это деталь к характеристике интеллектуальных запросов положительных героев романа: доктора Розанова и Лизы Бахаревой. Однако, если учесть, как и в каком контексте имя Гейне упомянуто, то ассоциативная информация этой сцены значительно возрастет. Особенно если при этом еще учесть, что имя Гейне тот же Розанов еще раз упоминает в романе, но уже совершенно в ином контексте, характеризуя одного из нигилистов [3, т. 2, 352].

Итак, во-первых, данный эпизод романа позволяет судить, насколько известен был Гейне в среде «новых людей»; во-вторых – какая сторона жизни немецкого поэта находилось в это время в центре внимания русских читателей. Наконец, это еще одно подтверждение того, что имя автора «Атта Тролля» было близко Лескову и совсем не случайно оказалось упомянуто в одном из примечательных эпизодов романа «Некуда».

Литература

1. Афонин Л. Н. Книги из библиотеки Лескова в Государственном музее И. С. Тургенева // Литературное наследство. 1977. № 87.
2. Век. 1861. № 28, 30, 31, 33.
3. Лесков Н. С. Собр. соч.: в 11 т. М., 1956.
4. Лесков А. Жизнь Николая Лескова. М., 1984. Т. 1–2.
5. Лесков Н. Русское общество в Париже // Сборник мелких беллетристических произведений Н.С. Лескова. СПб., 1873.
6. Лесков Н. Из одного дорожного дневника. Из сцены на таможне: «Вышел комиссар и начался досмотр. В моем чемодане нашли словарь, избранные стихотворения Гейне и небольшую тетрадку, с напечатанными сочинениями русских и польских писателей. Вертели, шептались и положили назад» (Северная пчела. 1862. № 351 (29 дек.)).

7. Лесков Н. С. Письмо к М. О. Меншикову. Цит. по: Столярова И. В. Н. С. Лесков в «Биржевых ведомостях и «Вечерней газете» (1869–1871) // Ученые записки ЛГУ. Сер. Филологические науки. 1960. № 295. Вып. 58. С. 87–119.
8. Лесков Н. С. На ножах. М., 1994.
9. Писарев Д. Прогулки по садами российской словесности // Писарев Д. Сочинения: в 4 т. Т. 3. М., 1956.
10. Русский вестник. 1856. Апрель. Кн. 2 (Современная летопись).
11. Полн. собр. соч. Г. Гейне в русских переводах / изд. под ред. Ф. Берга. Т. 1. СПб., 1863.
12. Сын Отечества. 1856. № 2 (15 апр.).
13. Фаресов А. И. Против течения. Лесков Н. С. Его жизнь, сочинения, полемика и воспоминания. СПб., 1904.
14. Чуковский К. Люди и книги шестидесятых годов. Л., 1934.
15. Шелгунов Н. В. Литературная критика. Л., 1974.

ЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 811

А. Н. Беляев (г. Уфа)

Бакирский госуларственный аграрный университет

О критериях выделения частей речи

Статья посвящена рассмотрению лингвистических и нелингвистических критериев выделения частей речи. Автор подробно останавливается на выяснении соотношения критериев и уточняет границы их применимости.

Ключевые слова: части речи, частеречная теория, классификация, критерии выделения, полевая структура

Вопрос о природе и сущности частей речи стал достаточно общим местом современной лингвистической теории. Термин «части речи» (лат. *partes oratiōnis*) мы встречаем в самых разнообразных лингвистических исследованиях: по морфологии и лексикологии, синтаксису, общему, сравнительному и прикладному языкознанию, а также в работах по методике преподавания родного и иностранных языков и др. Частеречная теория признаётся многими лингвистами одной из «центральных теорий языкознания на протяжении всей его истории» [5, с. 131]. «Части речи, – пишет Р. З. Мурясов, – относятся к основополагающим понятиям теории грамматики и теории языка в целом» [6, с. 515]. Тем не менее в лингвистической литературе до сих пор нет ни одной непротиворечивой классификации частей речи, которая опиралась бы на строгие научные критерии. Известный немецкий языковед Г. Пауль в своё время писал: «Принятая в индоевропейских языках классификация частей речи, идущая в главных чертах ещё от античных грамматистов, не имеет в своей основе последовательно выдержанных логических принципов, она сложилась в результате попыток учесть самые разные стороны проблемы. Поэтому для неё характерна известная произвольность» [7, с. 415]. Разные подходы к решению этой проблемы создают впечатление гетерогенности

объекта теории, в пределах которой проводится разграничение частей речи. Как справедливо отмечает В. М. Алпатов, «стало уже общим местом утверждение о том, что существует много точек зрения, ни одна из которых не является общепринятой, и что данная проблема далека от разрешения» [1, с. 37]. Аналогичные высказывания приводятся и во многих других работах, в том числе более ранних, и может сложиться впечатление, что проблема частей речи действительно относится к числу неразрешимых. Ещё Л. В. Щерба в начале прошлого века писал: «В последние десятилетия в русском языкознании по поводу пересмотра содержания элементарного курса русской грамматики всплыл *старый вопрос* о так называемых “частях речи”» (курсив наш. – А. Б.) [9, с. 63]. Вопрос настолько стар, насколько старой можно считать науку о языке.

Таким образом, есть основания для внимательного рассмотрения вопроса о критериях выделения частей речи.

Нельзя не признать, что трудности при выделении и классификации частей речи связаны прежде всего с двумя основными вопросами: 1) Что следует считать одним и тем же словом? 2) Каковы принципы грамматической классификации слов?

Если исходить при рассмотрении существующих точек зрения только из определений частей речи, содержащихся в тех или иных работах, то легко обнаружить, что во многих случаях принципы выделения частей речи вытекают прежде всего из конкретной классификации по тому или иному признаку. Но поскольку при этом не выдерживаются единые принципы классификации, возникают разногласия между учёными. Разногласия в вопросе о выделении частей речи не случайны. Они отражают сложность и противоречивость этого явления, а также различия в его истолковании лингвистами разных научных школ, которые ещё нередко находятся под воздействием многовековой традиции считать части речи выражением универсальных логических категорий. Эти расхождения говорят лишь о необходимости строго последовательно придерживаться какого-то одного подхода.

Самое общее определение этого термина можно встретить в Словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой: «Части речи – основные подразделения, или разряды, на которые распадаются слова языка (словарный состав языка) вследствие наличия у них а) некоторого общего (абстрактного, категориального) значения, сопровождающего конкретное лексическое зна-

чение данного слова; б) системы грамматических категорий, специфических для данного разряда слов; в) особенностей синтаксического функционирования, а также г) особых типов формо- и словообразования» [2, с. 511]. Трудно провести выделение частей речи, исходя только из этого определения, поскольку в нём содержатся сразу несколько критериев классификации. Появление многообразия терминов, относящихся к теории частей речи, может быть объяснено полевой структурой, пронизывающей всю систему частей речи.

Наиболее целесообразными и устоявшимися критериями в практике лингвистических исследований при выделении частей речи являются: 1) семантический, 2) морфологический и 3) синтаксический.

В соответствии с семантическим критерием лексика делится на основе оцекатегориальных значений. Грамматические категории существительного, прилагательного, глагола соотносятся с логическими категориями субстанции, свойства и деятельности, или, вернее, процесса. Так, слово *стол* содержит в себе представление об определённом предмете, слово *ходить* – представление об определённом действии. Однако хотя функция существительного и заключается в том, чтобы выражать предметность, а прилагательное или глагол для этого не подходят, в некоторых случаях существительное всё же обозначает свойство или действие (*хромота, бег*). Так, на основании семантического критерия мы должны к глаголам отнести следующие существительные в немецком языке: *Schlaf* ‘сон’, *Schnitt* ‘разрез’, *Wurf* ‘бросок’. С другой стороны, существуют глаголы, обозначающие длительные состояния и свойства, например английские глаголы, выражающие физическое восприятие: *feel* ‘чувствовать’, *hear* ‘слышать’, *see* ‘видеть’; умственное состояние: *know* ‘знать’, *forget* ‘забывать’. В соответствии с морфологическим критерием слова классифицируются по своим морфологическим характеристикам, т.е. по тому, какие грамматические категории имеет данная часть речи и как эти категории выражаются в словоформах. Но и здесь не всё так гладко. Так, в русском языке некоторые существительные не склоняются, например *пальто, метро, кофе* и т.д. Г. Пауль считал, что наиболее последовательную классификацию можно провести, если взять за основу систему флексий [7, с. 418]. При этом он выделял три основных класса: имена, глаголы и слова без окончаний (несклоняемые слова, частицы). Однако именные формы глагола и субстантивированные несклоняемые слова не укладываются

ся в рамки этой классификации. К тому же система флексий не даёт достаточно оснований для того, чтобы выделить более мелкие классы. В соответствии с синтаксическим критерием слова выделяются в зависимости от синтаксических функций, которые они выполняют в предложении, т.е. определяющей является способность слов занимать те или иные синтаксические позиции. Слово в предложении оказывается носителем и лексических, и синтаксических свойств. Поэтому точная характеристика каждой категории слов не может ограничиться только определением её лексической или синтаксической стороны, например нем. *sieben* 'просеивать' / 'семь'. Очевидно, в некотором идеальном случае все три критерия должны совпасть, отчего и можно говорить о «категории сущестительности» [4, с. 77–78].

Разумеется, далеко не всегда эти критерии содержатся в работах лингвистов в «чистом» виде. Так, в отечественной германистике части речи принято анализировать как «наглядный пример сочетания лексической семантики и грамматических законов» [8, с. 14], и именно этот факт предопределяет всестороннее и многоаспектное рассмотрение частей речи во всём разнообразии их существования в немецком языке. При определении критериев классификации частей речи языковеды справедливо указывают на то, что, вопреки применению разных критериев в выделении частей речи в немецком языке, в грамматике наблюдается почти одинаковая их классификация [8, с. 30]. В немецком языке имеются следующие части речи, которые с семантической точки зрения могут быть разделены на значащие (самостоятельные): имя существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, и незначащие (служебные): артикль, предлог, союз, междометие. С морфологической точки зрения они делятся на изменяемые: имя существительное, прилагательное, числительное, местоимение, артикль, глагол, и неизменяемые: наречие, предлог, союз, междометие. Однако это деление является в значительной мере условным, а границы между разными категориями – текучими. Так, например, предлоги *auf*, *in* и др. или союзы *aber*, *wenn* хотя и не имеют предметного значения, тем не менее обладают определённым абстрактным значением. Все неизменяемые части речи могут субстантивироваться, переходя таким образом в категорию изменяемых и полнозначных, несущих совершенно иную функцию в предложении, например: *das Wie*, *das Auf und Ab*, *das Ach und Weh* и т.д. Ср.: *Röslein wehrte sich und stach*, *Half ihr doch kein Weh und Ach* (Гёте). Не существует и абсолютных

границ между отдельными частями речи одной категории. Достаточно упомянуть о частой субстантивации прилагательных и других частей речи, например: *der Gelehrte, der Weise, eine Drei, das Seine* и т.д. Не исключена и возможность обратного перехода, например имени существительного в категорию прилагательных. Приведём примеры из немецкого языка: *so ist er Fuchs genug* 'он достаточно лиса' (Лессинг). – *Weg, du Traum, so gold du bist* (Гёте). По мнению Г. Пауля, превращение существительного в прилагательное происходит за счёт того, что из семантики существительного выпадают какие-то отдельные компоненты, содержащие представление о субстантивации, так что остаются только присущие данной субстантивации свойства [7, с. 420].

При выделении частей речи М. Д. Степанова и Г. Хельбиг считают необходимым использовать все три критерия (семантический, синтаксический и морфологический) и по возможности прибавить к ним ещё и словообразовательный критерий. Основным среди названных критериев ученые считают синтаксический, используемый ими при решении спорных вопросов отнесения того или иного слова к определённой части речи.

Очевидно, что вышеназванные подходы к выделению частей речи могут представлять определённые трудности применительно к языкам с различным строем. Поэтому большинство традиционных классификаций частей речи не являются ни строго семантическими, ни строго морфологическими, ни строго синтаксическими. Использование разных критериев или неоднородность подходов В. М. Алпатов объясняет разными причинами: «...во-первых, эклектичностью концепций (что, конечно, иногда имеет место), во-вторых, необходимостью более детального описания, учитывающего все стороны» [1, с. 43]. Но как избежать построения классификации, построенной на внутренне противоречивых принципах, если сам объект классификации представляет собой довольно сложное явление? Прежде всего необходимо выяснить соотношение критериев и уточнить границы их применимости. Как отмечает В. М. Алпатов, создаётся впечатление, что часто языковеды не классифицируют слова на основе тех или иных свойств, а наоборот, ищут свойства, которыми обладают заранее известные классы [1, с. 43]. Это приводит к поиску нетрадиционных классификаций, проводимых на основании нелингвистических критериев.

В лингвистической литературе известен подход, основанный на интуиции. Л. В. Щерба в известной статье «О частях речи в русском языке», подчёркивая важность понятия «части речи», в тоже время указывал на то, что «самое разграничение “частей речи” едва ли можно считать результатом “научной” классификации слов» [9, с. 63]. При этом он отмечал, что хотя лексику можно классифицировать различным образом, в вопросе о «“частях речи” исследователю вовсе не приходится классифицировать слова по каким-либо учёным и очень умным, но предвзятым принципам, а он должен разыскивать, какая классификация особенно настойчиво навязывается самой языковой системой» [9, с. 64]. И далее: «Едва ли мы потому считаем *стол*, *медведь* за существительные, что они склоняются: скорее мы потому их склоняем, что они существительные» [9, с. 64]. Размышляя по этому поводу, В. М. Алпатов справедливо ставит вопрос, что означают слова Л. В. Щербы «навязывается самой языковой системой». Поскольку любые классификации основываются на тех или иных различиях, существующих в языковой системе, они не могут быть произвольными [1, с. 43]. Соглашаясь с В. М. Алпатовым, под «навязыванием», по-видимому, следует понимать влияние со стороны психологического механизма. Носители языка ощущают неоднородность тех единиц, которые хранятся в их памяти, и опознают эти единицы как принадлежащие к тем или иным группам слов. С психолингвистической точки зрения вполне закономерно членить на классы слова языка в целом, что восходит ещё к античной традиции. Однако интуитивные представления о частях речи могут в той или иной степени не совпадать. Расхождения с языковым чутьём выявляются у разных социальных групп населения. Особенно это касается иноязычных единиц, иноязычных вкраплений в языковое сознание носителей конкретного языка. Например, при детальном изучении переводных ассоциатов у носителей русского языка наблюдается, по экспериментальным данным Е. В. Бентя, преобладающее число реакций, являющихся по своей частеречной характеристике именем существительным, следующими по частотности идут прилагательное и глагол, и только затем с большим разрывом – наречие, местоимение, числительное, союз, предлог и частица (два последних типа встречаются только единожды) [3, с. 199].

В заключение хочется ещё раз подчеркнуть, что словарный состав языка может классифицироваться по разным основаниям: семантическим, морфологическим, синтаксическим, психологическим. Классификации, по-

строенные на основании синтаксических и семантических критериев, в индоевропейских языках являются достаточно универсальными. Большое разнообразие представляют классификации, которые опираются на морфологический критерий. В ряде случаев могут быть выделены пересекающиеся группы слов, когда одни и те же слова имеют признаки, вводящие их сразу в несколько классов. Классификация лексики должна учитывать все грамматические признаки слов, чтобы выявить их релевантность, иерархию и взаимодействие для каждого «класса слов» отдельно взятого языка, чтобы путем их последующего сопоставления выявить общие закономерности. При выделении частей речи помимо лингвистических критериев могут иметь место и нелингвистические критерии, которые не противоречат классификациям, построенным на лингвистических критериях, а дополняют друг друга.

Литература

1. Алпатов В. М. О разных подходах к выделению частей речи // Вопросы языкознания. 1986. № 4. С. 37–46.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966. 606 с.
3. Бентя Е. В. Иноязычные единицы в языковом сознании носителей русского языка (на материале ассоциативных баз данных РАС, ЕВРАС и СИБАС) // Вопросы психолингвистики. 2018. № 2(36). С. 196–208.
4. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 350 с.
5. Лукин О. В. Части речи в античной науке (логика, риторика, грамматика) // Вопросы языкознания. 1999. № 1 С. 131–141.
6. Мурясов Р. З. Грамматические особенности частиц // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 2. С. 515–521.
7. Пауль Г. Принципы истории языка / пер. с нем.; вступ. ст. С. Д. Кацнельсона. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 504 с.
8. Степанова М. Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М.: Высш. шк., 1978. 260 с.
9. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке // Избранные труды по русскому языку. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. С. 63–84.

**Аргументативный политический дискурс:
характеристика экстралингвистического контекста
функционирования**

Статья посвящена изучению парламентского дискурса, который определяется как аргументативный политический дискурс. Рассматриваются экстралингвистические условия его функционирования. Анализируются его специфические параметры, обусловленные особенностями ситуации парламентского общения.

Ключевые слова: аргументативный дискурс, парламентский дискурс, институциональный политический дискурс, тексты парламентских дебатов

В современных дискурсивных концепциях соотнесенность дискурса с каким-либо видом неречевой деятельности служит одним из основных критерием для его выделения в определенный тип. Сразу же отметим, что под дискурсом вслед за В. Е. Чернявской мы понимаем «совокупность тематически соотнесенных текстов, когда содержание дискурса может быть выявлено путем анализа не отдельного текста, а интертекстуально, в комплексном взаимодействии текстов» [3, с. 115].

Неречевой деятельностью, которая имеет определяющее значение для каждого конкретного акта парламентского общения, является политическая деятельность. На этом основании мы относим тексты парламентских выступлений к политическому дискурсу. Анализ современных лингвистических работ свидетельствует о неоднозначном понимании самого термина «политический дискурс». Его широкое толкование предложено Е. И. Шейгал, которая в это понятие включает не только институциональные, но и неинституциональные формы общения при условии, что один из трех компонентов (субъект, адресат, содержание) связан с областью политики [4]. В рамках узкой трактовки политический дискурс определяется как дискурс правительственных документов, парламентских дебатов, речей политиков [2]. В своем исследовании мы исходим из узкого понимания политического дискурса, так

как и субъект, и адресат, и содержание парламентских выступлений относятся к политической деятельности, причем парламентское общение происходит в рамках конкретного общественного института, который задает определенные статусно-ролевые отношения для участников. Именно параметр «статусно-ориентированного общения, то есть речевого взаимодействия представителей социальных групп или институтов друг с другом в рамках сложившегося общественного института» [5, с. 107] и позволяет определять парламентский дискурс как разновидность институционального политического дискурса.

Проанализировав и обобщив результаты исследований, посвященных институциональному политическому дискурсу, мы пришли к выводу, что его типологическими признаками, связанными с экстралингвистическими условиями функционирования, являются следующие:

а) регулятивность – неразрывная связь с процессом социального управления обществом и, как следствие, выполнение политическими текстами регулятивной функции, которая осуществляется путем оказания на адресата воздействия, включающего в себя внушение, убеждение и эмоциональное «заражение». Следует подчеркнуть, что один из упомянутых способов воздействия может преобладать в том или ином виде политического дискурса;

б) направленность на неречевой результат – политический текст основан на определенном политическом событии и предполагает последующее политическое действие, например принятие резолюций, закона; уход правительства в отставку; избрание депутата; голосование на референдуме;

в) диалогичность, связанная с постоянным учетом адресата, или интеракционность, проявляющаяся как речевое «взаимодействие политических акторов» [1, с. 10]. Диалогичность проявляется в непосредственной реакции адресата (аудитории) на выступление политического деятеля, которая может выражаться в одобрительных или неодобряющих восклицаниях, вопросах, репликах и т.п. Иначе говоря, не только выступающий своей речью воздействует на слушающую его аудиторию, но и она своей реакцией влияет на него. Говорящий постоянно ориентируется на слушающих, контролирует их реакцию и на основании этого может вносить те или иные коррективы в свое речевое поведение.

Вышеперечисленные экстралингвистические признаки свойственны, разумеется, и текстам парламентских выступлений как разновидности ин-

ституционального политического дискурса. С другой стороны, для них характерны и определенные особенности, обусловленные спецификой коммуникативной сверхсистемы, в которой они функционируют и элементами которой являются – спецификой парламентского общения.

Для выявления этих особенностей рассмотрим более подробно конкретную речевую ситуацию, в которой функционирует парламентский дискурс.

Как известно, коммуникативная ситуация включает в себя содержательный аспект, определяемый событием или явлением действительности, аспект отношений участников коммуникации (адресант и адресат), условия коммуникации и т.д.

Предметом парламентских речей является какое-либо событие политической жизни страны. Парламентские выступления, произносимые в ходе одного заседания, тематически близки, поскольку тема каждого выступления связана с одним и тем же событием, рассматриваемым в ходе этого заседания, например обсуждение бюджета, какого-либо закона, заявления правительства и т.д.

Важнейшими компонентами речевой ситуации являются адресант и адресат. Остановимся более подробно на их характеристике.

Выше уже отмечалось, что адресант и адресат политических текстов являются активными участниками коммуникации, причем адресант (выступающий политический деятель, оратор) как субъект действия является управляющим элементом, а адресат (аудитория) как объект действия – управляемым элементом. Другими словами, адресант управляет аудиторией (адресатом) через сообщение (текст), которое служит средством воздействия на аудиторию для изменения ее состояния и достижения тем самым целей, поставленных адресантом. Однако выступающий политический деятель есть не просто генератор речи, он есть не только элемент сверхсистемы акта коммуникации, он и сам выступает как сложная система, состоящая в свою очередь из подсистем, оказывающих значительное влияние на его речевое и неречевое поведение и, естественно, на продукт его деятельности – текст.

Адресант как психологическая подсистема представляет собой совокупность эмоционально-психологических компонентов, которые непосредственно участвуют в порождении речи. Как социальная подсистема он выступает в качестве представителя определенной социальной группы общест-

ва. Политический деятель, выступающий в Национальном собрании, может принадлежать к правящей или оппозиционной партии, быть представителем какой-либо парламентской фракции или же выступать от собственного имени. Здесь необходимо подчеркнуть, что социально-политическая деятельность адресанта будет всегда являться по отношению к нему внешним регулятором его речевого и неречевого поведения.

Итак, адресант исследуемых текстов представлен конкретным политическим деятелем, выступающим в ходе заседания парламента. Его речевые действия направлены на то, чтобы изменить картину мира адресата, его знания, мнения и склонить его к некоторому неречевому действию (к голосованию) или, по крайней мере, создать предрасположенность к таковому. Осуществление адресантом речевых действий совершается под влиянием определенных политических мотивов, которые отражают не только его потребности, но также потребности и интересы людей, от имени которых он выступает.

Что касается адресата, то политические тексты могут иметь три типа адресата: формального, прямого и косвенного. Данные типы различаются на основании формальной обращенности сообщения и направленности коммуникативной интенции адресанта. Формальным адресатом парламентских выступлений может быть противник, к которому обращено выступление, но на которого может быть не направлена коммуникативная интенция политического деятеля, выступающего с речью, поскольку полемика с оппонентом может вестись не ради его переубеждения, а с целью критики его программы, позиций, конкретной точки зрения по какому-либо вопросу.

Косвенным адресатом являются избиратели и, шире, вся общественность страны. Хотя политический деятель, произносящий парламентскую речь, как правило, формально ко всей общественности не обращается, по существу, его речь предназначена и для нее, поскольку, как указывалось выше, парламентский дискурс, включенный в политическую деятельность, выполняет регулятивную функцию и направлен на формирование общественного мнения по важным вопросам социально-политической жизни страны.

Наиболее важным компонентом речевой ситуации является прямой адресат, поскольку именно к нему – и формально, и по существу – обращается оратор. В данном случае формальная обращенность выступления и коммуникативная интенция адресанта совпадают. Обычно прямой адресат

политических текстов определяется как аудитория, представляющая собой организованную на некоторое время (как правило, короткое) социально-психологическую общность людей, объединенных наличием хотя бы одного мотива (а именно, желания слушать) и непосредственного контакта между аудиторией и выступающим. При этом отмечается ее неоднородный и нестабильный состав. Данная характеристика прямого адресата наиболее типична для таких разновидностей политического дискурса, как выступления на митингах, речи во время предвыборных кампаний. Прямой адресат текстов парламентских выступлений представлен депутатами, членами парламента, присутствующими на заседании. Отличительной характеристикой прямого адресата исследуемых текстов является относительная однородность и стабильность количественного (около 600 человек) и качественного состава (известны партии, группировки, их представительность; четко вырисовывается соотношение сил, что имеет немаловажное значение для выступающего с речью депутата).

Адресант организует свое выступление таким образом, чтобы убедить слушающую его аудиторию (членов парламента) в правильности, приемлемости защищаемой им точки зрения и побудить ее к определенному неречевому действию, в данном случае – голосованию. Убеждение прямого адресата в приемлемости (или неприемлемости) некоторой точки зрения по обсуждаемой в ходе заседания политической проблеме является основной коммуникативной целеустановкой текстов парламентских дебатов.

Если выступления на митингах или же речи, произносимые во время предвыборной кампании, для которых свойственна также и рекламная функция (создание «речевого образа», саморепрезентация), нацелены в основном на эмоциональное «заражение» слушающей аудитории и характеризуются преимущественным использованием разнообразных эмоционально-оценочных, экспрессивных структур, то в парламентском дискурсе, как показал предварительный анализ, преобладают рационально-логические структуры, поскольку оратор апеллирует не к эмоциям, а к разуму слушающих, используя при этом аргументацию как основное средство убеждения.

Как известно, целеустановка текста всегда реализуется по определенному плану или стратегии, вырабатываемой автором. Коммуникативная стратегия, определяющая, как и какими средствами может быть осуществлена коммуникативная интенция, включает различные компоненты. К

ней относят: внешнеситуационный компонент (соотносящий сообщение и акт речи с внешней ситуацией), референциальный компонент (соотносящий элементы текста с элементами действительности), модальный компонент (соотносящий пропозиции с действительностью), дейктический компонент (соотносящий содержание высказываний с координатами акта речи), «упаковочный» компонент (соотносящий отдельные высказывания с их совокупностью – дискурсом), логический компонент (обеспечивающий смысловую правильность сообщения), эмоциональный компонент (соотносящий содержание высказываний с личностью автора речи), иллокутивный компонент (соотносящий высказывания с намерением автора). В целях успешной реализации целеустановки текста автором выдвигается на первый план тот или иной компонент коммуникативной стратегии (или же их совокупность). Таким приоритетным компонентом для текстов парламентских выступлений, направленных на рациональное убеждение, является аргументация.

Таким образом, аргументацию можно определить как доминанту коммуникативной стратегии изучаемого дискурса, обеспечивающую осуществление его коммуникативной целеустановки. На этом основании мы можем отнести парламентский дискурс к аргументативному типу.

Исходя из вышеизложенного представляется возможным определить парламентский дискурс как аргументативный политический дискурс.

Включенный в политическую деятельность, он представляет собой сложные целенаправленные речевые действия, совершаемые адресантом под влиянием определенных политических мотивов.

Ему присущи следующие типологические признаки: регулятивность, направленность на немедленный неречевой результат, диалогичность (интеракционность).

Дискурс парламентских дебатов обладает и специфическими параметрами, обусловленными особенностями ситуации парламентского общения. Они проявляются в отличительных характеристиках прямого адресата и в механизме реализации основной коммуникативной целеустановки, которым является аргументация.

Литература

1. Алферов А. В., Кустова Е. Ю., Червонный А. М. Исследования парламентского дискурса 2014–2016 гг.: концептуализация итогов // Политическая лингвистика

тика. 2016. № 5(59). С. 10–16 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-parlamentskogo-diskursa-2014-2016-gg-kontseptualizatsiya-itogov> (дата обращения: 25.07.2018).

2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

3. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: Флинта, 2013. 208 с.

4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 328 с.

5. Ширяева Т. А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса // Гуманитарные науки: теория и методология. 2007. № 4. С. 103–108 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschekulturnye-i-institutsionalnye-osobennosti-diskursa> (дата обращения: 29.07.2018).

УДК 811.111 + 811.161.1

*Д. В. Горбунова, Р. Р. Аглямудинов (г. Казань)
Казанский государственный медицинский университет*

Вербализация интероцептивных ощущений в русском и английском языке в медицинском дискурсе

Статья посвящена проблеме вербализации интероцептивных ощущений в медицинском дискурсе на материале русского и английского языков. Предложена классификация дескрипторов интероцептивных ощущений.

Ключевые слова: интероцепции, медицинский дискурс, интероцепторы, дескрипторы, вербализация

В современную эпоху глобализации, которая невольно проникает во все сферы жизни общества, особое значение приобретает научный поиск компаративистического анализа языковых феноменов. В данной статье рассматриваются особенности вербализации интероцептивных ощущений в английском языке в медицинском дискурсе и приводится семантическое сравнение с данным явлением в русском языке. Компонентами дискурса являются «тексты, создаваемые субъектами (агентами) профессионального со-

общества» и «тексты, продуцируемые в процессе коммуникации сотрудников социального института с клиентами» [1, с. 9].

Актуальность выбранной темы определяется проблемой «непереводимости» слов, передающих интероцептивные ощущения, и поиска объективного соответствия интероцепций в английском и русском языках, требующегося при сборе анамнестических данных у пациента-иностранца и их анализе. Сбор анамнеза остается ключевым методом диагностического поиска в каждом отдельном клиническом случае.

Описание научного поиска целесообразно начать с краткого изложения современного состояния изучаемой проблемы, с рассмотрения предметно-понятийного аппарата интероцептивной лингвистики.

Термин «интероцепция» (от лат. *interior* – внутренний и *capio* – брать, принимать) был введен в научный обиход английским физиологом Чарльзом Шеррингтоном в 1906 году [Sherrington 1906] и утвердился в российской научной традиции благодаря исследованиям В. Н. Черниговского и К. М. Быкова.

«Интероцепция (лат. *interior* – внутренний, *receptio* – принятие, прием) – процесс возникновения, проведения, восприятия и переработки в центральной нервной системе информации, возникающей в результате возбуждения рецепторов внутренних органов – интероцепторов» [3].

Интероцепция (лат. *interior* – внутренний, *recipere* – получать) – система внутренней чувствительности, чаще имеется в виду поток конфигураций нервных импульсов, исходящий от рецепторов, расположенных во внутренней среде организма, в первую очередь во внутренних органах. Некоторые синонимы термина связаны с представлением о недифференцированности внутренней чувствительности, предполагаемым отсутствием в ней чётко осознаваемых субмодальностей ощущений со стороны внутренней среды («тёмное», «валовое» чувство). Синонимы: общее чувство (уст.), валовое чувство (уст.), протопатическая чувствительность (в противовес дискриминативной чувствительности), висцерестезия, интерорецепция, интересестезия [4].

В современных гуманитарных науках под интероцептивными ощущениями принято понимать совокупность сигналов, поступающих из внутренней среды организма и характеризующих состояние органов и частей внутреннего тела.

Проблема интероцепции в языковой системе «пациент – врач» является препятствием в понимании врачом жалоб пациентов, особенно с заболеваниями, которые в современной медицинской психологии определяются как психосоматические. Трудность в интерпретации начинается при детализации болей: как правило, пациенты описывают боль иначе, чем она представлена в медицинских руководствах. Этот вопрос волновал врачей-клиницистов давно, в связи с чем были предприняты попытки создания «словаря ощущений» с целью систематизации соответствующих лексических единиц. Первым эту идею претворил в жизнь профессор Константин Херинг, немецкий физиолог XIX века. Словарь представлял собой списки, состоявших из таких отдельных смыслообразующих единиц, как *dull, pressing, throbbing, perforating* и др. Однако стоит отметить, что лексико-семантическое поле интероцептивных ощущений особенно уязвимо в связи с изменениями в конкретном социокультурном пространстве. Поэтому работу немецкого физиолога следует принять как смелую попытку решения этой сложной задачи и ценным научным опытом, но никак не пособием для наших современников. Иными словами, проблема интероцептивных ощущений изначально, по своей сути, имеет непреходящую актуальность, которая подтверждается приведенным ниже примером.

Описание клинической картины «грудной жабы» (1768 г.) принадлежит английскому врачу В. Гебердену, который дал этому заболеванию современное название – стенокардия:

«У тех, кто подвержен ей (грудной жабе), при ходьбе, особенно после еды, возникают болезненные, крайне неприятные ощущения в груди, которые, кажется, отнимут жизнь, если только усилятся или продолжатся, но стоит остановиться, как эта скованность исчезает. Во всех других отношениях пациенты в начале этой болезни чувствуют себя хорошо, и у них, как правило, отсутствует укороченное дыхание, от которого это состояние полностью отличается» [2].

В практической деятельности врач при сборе анамнеза выслушивает описание болей, передающихся более эмоциональными фразами: сердце или «как огнем горит», или «застывает» и «покрывается льдом, как в холодильнике», или готово «выскочить» из грудной клетки и бьется «как рыба на берегу». В психиатрической практике описание сенестопатий (разновидности извращенных ощущений) достигает еще более выраженной субъективности. Иногда пациенты, не находя подходящих слов для описания интероцептив-

ных ощущений, бывают вынуждены прибегнуть к использованию неологизмов, которые для врача иной языковой принадлежности представляют проблему лингвистической идентификации («хвыкает в селезенке», «свинтит под ребрами»).

Всё это обуславливает необходимость в классификации предикторов, описывающих interoцептивные ощущения, поскольку характеристика пациентом телесных ощущений должна быть определена врачом как один из признаков нарушений функций организма в контексте клинической картины того или иного заболевания.

Мы предлагаем классификацию, основанную на выявлении общих семантических особенностей предикторов.

- Абстрактные дескрипторы (общие): острая, хроническая, изнуряющая (acute, chronic, exhausting).
- Дескрипторы с физическим компонентом: колющая, сверлящая, жгучая, давящая (piercing).
- Дескрипторы с субстантивированным компонентом: кинжальная боль – имеется в виду сравнение не с болью от глубокой резаной раны, а с самим предметом – кинжалом (dagger pain).
- Импликативные дескрипторы – например, боль при легком прикосновении, т.е. для боли нужно какое-то условие.
- Неклассифицируемые дескрипторы: летучие боли (volatile pain).

Существуют также различия в вербализации interoцептивных ощущений в русском и английском языках. Практическая ценность данной работы определяется все более развивающимся профессиональным общением врачей-клиницистов на английском языке. Продолжая тему об особенностях лексических возможностей в описании телесных ощущений, стоит отметить, что английский язык более соматичен, нежели русский. Этот факт может быть подтвержден следующими примерами: to vent one's spleen (выразить сильное недовольство, букв. «излить селезенку»), to get one's bowels in an uproar (перевозбудиться, букв. «устроить беспорядки в своей прямой кишке»), to speak / shout at the top of one's lungs (кричать что есть сил, букв. «кричать на вершине своих лёгких»). В русском языке такие лексические единицы, как «селезенка», «прямая кишка», «легкие» не распространены в разговорной речи и выступают чаще анатомическими терминами, чем общеупотребительными словами.

Таким образом, стоит отметить, что проблема вербализации интерцептивных ощущений – это не только лингвистическая проблема. Ее актуальность несомненна для практической медицины.

Литература

1. Андреева М. И. Семантика фразеологической единицы buckfever в общем и институциональном дискурсах // Научный диалог. 2016. № 1(49). С. 8–15.
2. Косарев В. В., Бабанов С. А. Фармакотерапия ишемической болезни сердца: место статинов // Русский медицинский журнал. 2010. № 22(18). С. 1302–1306.
3. Петровский Б. В. (ред.) Большая медицинская энциклопедия. 3-е изд. М.: Сов. энцикл., 1974. 574 с.
4. Психологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyoffice.ru/> (дата обращения: 27.09.2018).

УДК 811.11

Ю. С. Данилина (г. Омск)

*Сибирский государственный автомобильно-дорожный
университет (СибАДИ)*

Широкозначные глаголы и существительные в английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения

Статья посвящена исследованию функционирования широкозначных глаголов и существительных в английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения. Рассмотрены особенности данных лексических единиц с точки зрения их семантических изменений, происходящих в научно-технических текстах.

Ключевые слова: широкозначность, английская терминология сельскохозяйственного машиностроения, существительное, глагол

Наряду со стремительным развитием науки и техники происходит развитие лексического состава функционального стиля научно-технической литературы. Растет необходимость в изучении широкозначных лексических

единиц, значения которых могут варьироваться в разных отраслях технической терминологии.

Впервые термин «широкозначность» был введен Н. Н. Амосовой, которая понимала под широкозначными словами те лексические единицы, значения которых характеризуются широкой денотативной отнесенностью и контекстуальной обусловленностью. Данное явление было охарактеризовано и в работах других лингвистов, где оно получило следующие названия: «слова с широкой семантикой» (И. В. Арнольд, Е. П. Беляева, С. А. Пестина), «слова с широкой понятийной основой» (А. А. Уфимцева), «номинация широкого семантического охвата» (Н. Д. Арутюнова).

Широкозначные слова универсальны. У разных частей речи широкозначность выражается не в равной степени.

В данной работе будут рассмотрены глаголы и существительные широкой семантики на примере английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения.

Глагол играет в предложении важную роль как с лексической, так и с грамматической точки зрения. Глагол – это самая емкая грамматическая категория языка, поскольку он является наиболее конструктивным по сравнению со всеми другими категориями частей речи. О. С. Ахманова определяет глагол так: «Часть речи, выражающая действие и состояние как процесс и характеризующаяся такими грамматическими категориями, которые указывают на отношение высказываемого к моменту речи, действительности, участникам речевого акта и т.п. (т.е. времени, наклонения, залога и др.), а также синтаксическим употреблением в функции сказуемого и особой системой формо- и словообразовательных моделей» [1, с. 101].

Определенные трудности при переводе составляют общенаучные слова, которые в научно-технической литературе приобретают определенную специфику, в силу чего их переводные эквиваленты невозможно найти в словарях. Под общенаучными словами понимаются «любые слова-нетермины, функционирующие в языке науки и техники, обладающие определенной качественной спецификой по сравнению со своими характеристиками в общем языке, значения которых в основном не меняются от подъязыка к подъязыку, обозначающие как основные общенаучные понятия, так и самые разнообразные и различные понятия общенаучного обихода, а также выполняющие связующую и организующую функции в языке науки и техники» [2, с. 9].

В научно-технических текстах, характерной особенностью которых является селективность в употреблении лексико-грамматических средств, лексические единицы в новых сочетаниях требуют нахождения новых эквивалентов при переводе. Для слов широкой семантики существуют специфические признаки, которые выявляют определенные значения этих слов, а также имеются определенные слова, в сочетании с которыми реализуются определенные значения рассматриваемых лексических единиц.

Рассмотрим в качестве примера глагол широкой семантики *carry*. Электронным словарем «Cambridge Dictionary» предложены следующие переводные эквиваленты: «доставлять», «придавать», «сопровождать», «прокладывать», «перемещать», «поддерживать», «заносить», «вынашивать», «удерживать» [4]. Такое количество переводных эквивалентов свидетельствует о широте контекстной семантики глагола *carry* и о непрерывном семантическом развитии этого общенаучного слова.

Another feature is the excellent flexibility: with high specifications as standard and various options you can easily carry the GL32F to your conditions – which ensures a fast, convenient and safe planting.

Далее рассмотрим глагол *set*, который имеет более 30 значений: «располагаться», «сажать», «усаживать», «направлять», «поворачивать», «садиться», «задавать», «сжимать», «точить», «выставлять», «накладывать», «налаживать», «укладывать», «приставлять», «расставлять», «оправлять», «натравливать», «загадать», «отвердеть», «усыпать», «вызвать», «возводить», «густеть» [4].

The large covering discs are set with dust free bearings for easy wide opening.

Глагол широкой семантики *assemble* также вызывает трудности при переводе и обладает высокой частотностью употребления в английских текстах сельскохозяйственного машиностроения. Этот глагол имеет большое количество переводных эквивалентов: «складывать», «формировать», «монтировать», «компоновать», «транслировать», «созывать», «устанавливать», «комплектовать», «напирать», «подбирать», «накапливать», «стягивать» [4].

The robust frame assembles a simple attachment of fertilizer unit or tines with shaping board.

Глагол *just* может переводиться как «приводить в порядок», «разрешать», «приспосабливаться», «согласовывать», «привыкать», «урегулиро-

вать», «настраивать», «выверять», «модифицировать», «направлять», «отправлять», «исправлять», «приравнивать», «упорядочивать» и пр.

The easily accessible chain and sprockets adjust the planting distance in 27 steps – any tuber spacing is possible with additional optional sprockets.

Приведенные выше глаголы широкой семантики при многократной повторяемости ослабляют свою семантическую значимость, которая состоит в обозначении действия или состояния предмета. Глаголы широкой семантики не разлагаются на отдельные составляющие признаки, то есть определение широкозначного глагола передает один основной признак, и такой глагол обладает очень неясной, расплывчатой дефиницией. Данная особенность является следствием того, что в основе глагола широкой семантики лежит один, максимально обобщенный признак [3, с. 115].

Рассмотрим функционирование широкозначных существительных в английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения. В большинстве случаев широкозначные существительные характеризуются конкретизацией широкого значения под влиянием контекста. Так, например, существительное *age* имеет следующие переводные эквиваленты: «возраст», «эпоха», «старость», «век», «эра», «срок службы», «вечность», «период», «наработка», «продолжительность», «тренировка», «ресурс», «жизнь» [4].

The large fixed furrow opener with share and the furrow opener on parallel age with feeler and turnbuckle adjustment.

Широкозначное существительное *cup* имеет следующие переводные эквиваленты: «чашка», «тигель», «наружное кольцо», «кожух», «купол», «полусфера», «приемник», «шайба», «знак», «вытяжка», «ванночка», «лунка», «уплотнение», «конус», «выбоина», «юбка» [4].

The quick tensioning device is equipped with the mechanical shaker for better cup filling and easy release, changing and cleaning of the cup belts.

Приведенные примеры подтверждают, что употребление широкозначных существительных в английской терминологии сельскохозяйственного машиностроения приводит к информативной недостаточности высказывания. Поэтому возникает необходимость в конкретизации. Вне контекста установление значения широкозначного существительного вызывает значительные трудности.

Поводя итог вышесказанному, следует отметить, что широкозначные существительные в английской терминологии сельскохозяйственного маши-

ностроения характеризуются наличием единого категориального значения, которое конкретизируется в контекстуальном окружении, выполняя заместительную функцию. В свою очередь глаголы с широкой семантикой обладают неограниченной сочетаемостью в рамках строго определенных синтаксических конструкций. Значение широкозначного глагола зависит от стоящего после него существительного.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966. 608 с.
2. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. М.: МПУ, 2001. 208 с.
3. Данилина Ю. С. Актуальные проблемы развития и современного состояния немецкой терминологии сельскохозяйственного машиностроения: дис. ... канд. филол. наук / 10.02.04. Омск, 2011. 156 с.
4. Cambridge dictionaries online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-Mueller.htm> (дата обращения: 02.09.2018).

УДК 811.112.2

*И. Н. Ефименко, Т. П. Сидорова (г. Омск)
Сибирский государственный автомобильно-дорожный
университет (СибАДИ)*

Автосемантическая релевантность компонента длительности / повторяемости при актуализации аспектуальных значений

Auto semantic relevance of the duration / repeatability component while updating the aspect values

Статья посвящена рассмотрению проблемы взаимодействия компонента длительности / повторяемости в изображаемых действиях, происходящих параллельно / синхронно, на примере произведений немецких авторов.

Ключевые слова: контекстная теория; синтагматический лимит; компонент длительность / частотность; параллельная корреляция

The article is devoted to the problem of the interaction of the duration / repeatability component with parallel/synchronously related actions.

Key words: context theory; syntagmatics limit; component duration / frequency; the parallel correlation

Aspect context theory needs further development, particularly in determining the linguistic status of its individual components. As is known, the finite/nonfinite features, being one of the semantic features of the verb have no morphological formality in non-specific languages, in particular, in German. Its manifestation should be found at the level of syntagmatics, i.e. by studying the compatibility of verbal actions. The purpose of this paper is to study the interactions of the duration / repeatability component with parallel/synchronously related actions. When updating of the language conceptual aspect of category the main seme is the aspect seme represented on the paradigmatic level by the semasiological category of completeness/incompleteness (= N/NP), and at the level of realized values it is represented by syntagmatic limit of accessibility/inaccessibility (=DP/Naps).

The ability of the component duration / frequency to realize the value NTP is considered as the auto semantic aspect and as the dominant indication aspect to define KD/KP as semantic and structural centre of the aspect structure - synchrony of action (SDH). Actual sema of unlimited is characteristic of KD/KP already at the level of paradigmatics and is independent from other constituents of aspect structure of the synchrony of action:

1. Und sie saßen und hörten ihm zu [2, p. 65].

The implementation of the NDP value *saßen* is predetermined by the contextual-paradigmatic duration component of the italic verb *sitzen*. When eliminating from the speech chain CD, for example, “sie saßen”, the nature of factual information of this action remains the same, i.e. has the value of NDP. Updating of the non-finite sema of the action expressed by the conventional non-finite verb “zuhören” is realized through the parallel correlation with the action of KD, expressed by the italic verb *sitzen*. The possibility of simultaneous reference to the environment of both actions of the test indicator “lange” confirms the presence of a sign of observability [4, p.140] of both actions, and therefore the implementation of the aspect structure of synchronized actions.

However, outside the parallel correlation with the CD of the action expressed by the verb “zuhören” shows factual dualism: it is possible to perceive this action both with the value of the limit reach and with the value of the limit of the inaccessibility.

Let us consider a number of examples:

2. Er lief im Vorzimmer mit schweren Schritten auf und ab, blieb die Hände auf Rücken, vor dem Thälmannbild an der Wand stehen, und betrachtete es, ohne wahrzunehmen, was er sah [2, p. 423].

3. Während sie aber, ihr Geschäft abschlossen, Geld in die Taschen stopften, gefroren ihnen Schweißtropfen auf der Stirn [2, p. 16].

4. Im Vorzimmer standen 6 Männer und sprachen über Schweineaufkommen und Rinderbesatz (1, p. 165).

Actions “blieb stehen”, “betrachtete”, “sah” (2), “gefroren” (3), “sprachen” (4) are actualized by the infinite seme, due to the aspect of the semantics of the component repeatability, expressed by “lief auf und ab” (2) and duration components “während” (3), “standen” (4). Depending on the aspect-paradigm potential, the actions eliminated from the synchronous series “blieb stehen”, “betrachtete”, “sah” (2) and from the parallel action series “gefroren” (3), “sprachen” (4) have a limit reach value or exhibited dualism aspect, as for example, “betrachtete” (2), “sprachen” (4). Component duration / repetition leads to the definite aspect information for all action statements, respectively, associated with it.

The aspect dependence of parallel / synchronously related actions with the component of duration / repeatability on the infinite sema of these components when updating the value of the unassailability of the limit is defined by us as the aspect semantics.

The aspect semantics is a significant criterion of action, simultaneously / synchronously correlated with the component duration/frequency within these components aspect construction of the synchrony of action, because in terms of the actualization of the conceptual values of the linguistic category of aspect auto semantic and synsemantic reveal the nature of the relationship between actions of the aspect constructions. This relationship is expressed by the subordinate aspectual-paradigmatic capacity parallel/simultaneously correlated action of the infinite seme component duration / recurrence. Aspect semantics of the associated actions is defined by the component duration/recurrence in the implementation plan value of the unattainable limit.

Aspect auto semantic of the component duration/repeatability represents it as aspectual-auto semantic component of the aspect construction of synchrony of action. Actions, accordingly collocated with the component duration/frequency are actually important members of the semantic aspect construction.

Semantic based interaction aspectual auto semantic and aspectual synsemantic action of the aspect construction of the synchrony of action is a categorical value of the limit inaccessibility updated in the infinite seme "duration".

Thus, under the term duration is meant not only unlimited, but long duration. In this case, the duration is interpreted more broadly, namely as the duration of the action, state, quality in time or as a constant presence / frequency of the appearance of an object in time, which is associated with the denial of the limitations of the manifestation of the considered moments [10, p. 5]. In this regard, we find it possible to consider the duration as an aspect of this absence of any limit.

Enclosed in the actual reality the object-carrier duration can be interpreted differently by the language means: both as a characteristic of the object, inherent in its nature, and as a process emanating from the carrier manifestation of a long state or action, and as something distracted from the carrier itself acting as an object of characteristics. This linguistic interpretation of the duration is due to the possibility of transmitting this meaning in words of different lexical and grammatical classes-parts of speech [5, pp. 133, 155, 173].

The explicit or implicit expression of duration in the meaning of different lexical and grammatical classes enables the transmission of the temporal structure of duration by language means [9, p. 16].

Depending on the grammatical nature of the duration/repeatability component, it is possible to distinguish four structural varieties of the aspect construction of the action synchrony: verb (V), substantive (N), adverb (a), conjunction (K).

The meaning of duration in the semantic structure of this part of speech class of words, capable under certain conditions to function as a component of duration / repeatability occupies a different position, demonstrating a complex range of time features of the objective reality [9, p. 18].

If in the verbal word form the duration is determined by the categorical meaning of the grammatical form itself, which in most cases determines the verb explicit-paradigmatic expression of duration, the potential value of the duration of nouns, adverbs and unions is mainly realized in speech, in a particular context [3, p. 87].

The empirical meaning of nouns, conjunction and adverbs duration, despite the fact that it is secondary in them, i.e., which arose on the basis of the primary meaning of these words [6, pp. 84, 85], has a direct impact on their semantic and syntagmatic properties and, in particular, determines their inclusion in the area of functional and semantic micro fields of no limitation in the modern German language.

In the description of linguistic resources – constituents of the synchrony construction of action in typological terms of the structural fragment of the functional-semantic field, they update the corresponding conceptual category [7, pp. 236, 237]. In this case the language of the conceptual category of aspect [2, p. 33], necessary considers the possibility of providing substantive duration by adverbs, connective words, for "in the duties of the linguist – researcher is not only to discover the meaning of any one fact, but to find all the facts of the language which detect it, no matter how much they were varied" [8, p. 49].

With the general similarity of the potencies of the duration, expressed by nouns, verbs, adverbs and conjunctions, a different view of the duration of these parts of speech invariably gives rise to specific features of the ways how it is implemented in the form of infinite seme. Analysis of the factual material shows that the set of linguistic means of explication of non limited in the structural varieties of the aspect construction of the synchrony of action does not completely comply, different is the semantic productivity of the aspectual – auto semantic constituents of the structure, as well as the frequency of structural types of actions synchrony in updating the meaning of the unattainable limit.

In the course of quantitative analysis, the relative frequency [1, p. 102–106] of each of the structural types of the actions synchrony construction was established, which makes it possible to judge the probability of these linguistic events in the aggregate of such a linguistic phenomenon like the actions synchrony. The total number of cases of the phenomenon under study is m fragments, the absolute frequency of each structural type is n cases, and the relative frequency of each structural type of synchronized actions is $p=n/m$:

m	n/P_{aves}	n/P_k	n/P_A	n/P_N
6.000	2346/=0.39	1678/=0.27	1128/=0.18	848/0.16

According to the above data the most frequent type of synchrony of the action is the verbal one, where the component duration / repeatability is expressed by unlimited italic verb. The meaning of the duration of the italic verbs is predetermined by the nature of the actions indicated by these verb word forms, so regardless of the syntagmatic implementation, this meaning is autonomously present in the italic verb.

In our opinion, the aspect autosemancy of the unlimited italic verb, while updating the meaning of limit inaccessibility can be explained by the presence of duration already within the action denoted by this verb, which in turn depends on the internal duration, "abundance inside itself" [11, p. 3].

Based on the foregoing, we can conclude that determining the semantic basis of component duration/repeatability is the aspect autosemancy of these components during the realization of the meaning of the limit of the inaccessibility. Aspect autosemancy of the component duration / repeatability expresses the nature of the relationship with respectively associated actions shown in the subordinate aspectual-paradigmatic capacity correlated to the action aspect of the unlimited sense of the component duration / repeatability. Component duration/repeatability is a structural and semantic centre of the aspect construction of synchrony of action. Parallel/simultaneously correlated with it actions are aspectual-semantic ones.

Aspectual-semantic actions of the aspect construction of the synchrony of action can be represented as limited verbs, and conventional unlimited verbs. This does not affect the actualization of the basic categorical meaning of the inaccessible limit within the framework of this construction.

Consideration and description of structural varieties of the synchrony of actions construction was not included in the aim of this article.

References

1. Andryushchenko V. N. Methods of qualitative analysis in linguistics // EACH. 1966. N. 4.
2. Balin V. M. Linguistics of universals and linguistic concepts of category // German Verb. Kalinin, 1968.
3. Bondarenko A. V. Theory of morphological categories. L., 1976.
4. Efimenko I. N. Characteristic of observability in the context of synchronicity or parallelism of actions // Contrastive grammar. Kalinin, 1984.
5. Katsnelson S. D. Typology of language and speech thinking. L., 1972.

6. Kubryakova E. S. parts of speech in onomasiological coverage. M., 1978.
7. Meshchaninov I. I. A sentence and parts of speech. M.; L., 1945.
8. Peshkovsky A. M. Russian syntax in a scientific light. M., 1956.
9. Potaenko N. W. Lexical means of expressing temporal relations: abstract of dis. ... kand. philol. sciences. M., 1981.
10. Shelyakin A. M. Platformers ways of verbal action and the category of aspect in modern Russian language: abstract of dis. ... doctor philol. sciences. L., 1972.
11. The words of G. V. Hegel cit. by: Suvorina K. M. Intensive in modern English: abstract of dis. ... kand. philol. sciences. M., 1976.
12. Kant-Kant H. Die Aula. Berlin. Twelve thousand nine hundred sixty eight.
13. Kellermann-Kellermann B. Der Totentanz. Berlin, 1954.

УДК 811.133.1

Е. А. Когалова, М. А. Петросян (г. Москва)
Московский государственный лингвистический университет

Проявление паузы в разных стилях произношения в современном французском языке

В статье рассматривается один из просодических компонентов современного французского языка – пауза – и проводится анализ ее функционирования в текстах различной стилевой принадлежности. Затрагиваются вопросы, связанные с классификациями типов пауз, их функций, раскрываются особенности различных произносительных стилей. Приводятся статистические данные, полученные в результате экспериментально-фонетического исследования, основанного на аудитивном и аудиторском анализе.

Ключевые слова: пауза; типы пауз; стили произношения; французский язык; аудитивный анализ; аудиторский анализ

Речевое общение, а именно устная речь, остается важнейшей формой взаимодействия между людьми, имеет свои характеристики и особенности. Наряду с содержательной стороной большое значение для восприятия речи слушателем имеет ее просодическая сторона: интонация, тон и тембр голоса, темп речи и, конечно, паузы.

Паузы играют большую роль в общении. Человек использует паузу, чтобы поразмышлять, обдумать какую-либо идею, оформить мысль в предложение, акцентировать внимание слушающего на своих словах, если речь идет о публичном выступлении [4].

Говорящий варьирует и выбирает лингвистические средства в зависимости от обстоятельств и речевых ситуаций. Различные стили произношения – это то, с чем человек сталкивается каждый день: на работе, дома, в театре, на светской встрече или за чашечкой кофе с другом, смотря новости по телевизору. И, соответственно, пауза проявляется в каждом произносительном стиле по-разному [5].

Среди исследователей нет единства мнений в вопросе о классификации пауз [1; 3]; выделяются такие компоненты, как:

- 1) удлинение звуков, входящих в сегментную последовательность речевого сигнала;
- 2) звуковые заполнители, вокализации, слова-паразиты;
- 3) непреднамеренные повторы;
- 4) невербальные заполнители (покашливания, цоканье языком и т.д.);
- 5) гиперкоррекция (фальстарты, рестарты) [2; 4; 5].

Формы речи, определяемые различными целями, различными социальными условиями общения, называются стилями речи. Различные стили речи отличаются друг от друга лексически, синтаксически и фонетически [6, с. 87].

Существуют различные классификации стилей произношения, среди которых можно выделить базовую классификацию, предложенную французским лингвистом Пьером Леоном:

- 1) полный (возвышенный) стиль;
- 2) нейтральный стиль;
- 3) разговорный стиль [9].

Полный стиль представляет собой отчетливое, тщательное, возможно даже нарочито тщательное, произношение. Он используется при чтении по радио важных официальных сообщений, при торжественных обращениях к большой аудитории, например на митингах. Для полного стиля характерна сознательная установка на стопроцентное восприятие и понимание речи. Во многих случаях говорение полным стилем оказывает определенное эмоциональное воздействие на слушающего. Для полного стиля характерно замед-

ленное произношение, хотя оно не обязательно: отчетливо говорить можно и в более быстром темпе. Артикуляция полного стиля характеризуется значительной напряженностью произносительного аппарата, что обуславливает четкость, отчетливость произношения [7].

Нейтральный стиль представляет собой естественное, спокойное произношение – чтение по радио новостей, проведение интервью. От полного стиля он отличается отсутствием нарочитой отчетливости. В фонетическом отношении артикуляция нейтрального стиля характеризуется меньшей напряженностью [9].

Разговорный стиль представляет собой непринужденное, чаще всего довольно беглое произношение. Примером использования разговорного стиля является эмоционально насыщенный спонтанный диалог. Разговорный стиль находит свое применение главным образом в сфере бытовой речи, для него характерна полная непринужденность общения и ненапряженная, ослабленная артикуляция [7; 9].

Проведенное экспериментально-фонетическое исследование, основанное на анализе звучащих текстов, принадлежащих к трем разным фонетическим стилям (политическая речь, интервью, бытовой диалог), позволило изучить феномен паузы, а именно провести количественный анализ пауз (их длительности, частоты использования) и выделить их типы.

Комплексный подход (аудитивный и аудиторский методы, лингвистическая интерпретация статистических данных) и использование аутентичного материала позволили проиллюстрировать изучаемое явление с различных точек зрения.

Полный стиль представлен выступлением французского государственного деятеля Николя Саркози¹; нейтральный стиль – отрывком интервью с французской актрисой и певицей Изабель Аджани²; разговорный стиль – спонтанным диалогом между двумя студентами-французами.

В ходе исследования длительности пауз в политической речи было отмечено преобладание долгих пауз: в моменты убеждения говорящим аудитории в чем-либо паузы становятся длиннее, и, соответственно, последующие утвердительные фразы усиливаются за счет удлинения пауз, что повы-

¹ URL: https://www.youtube.com/watch?v=7_lbMQDdfDI (23:16 – 24:58).

² URL: <https://www.youtube.com/watch?v=A0xenDz9aOo> (0:02 – 1:53).

шает значимость сказанного. Результаты аудиторского анализа представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Характер паузы в речи политического деятеля

<i>Длительность паузы</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Долгая	15
Средняя	38
Краткая	47

Таблица 2

Типы пауз в речи политического деятеля

<i>Типы пауз</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Молчаливая	74
Звуковые заполнители	0
Гиперкоррекция	0
Повторения	26

Нейтральный стиль, представленный интервью, характеризуется в большинстве случаев паузами средней длительности. Что касается типа пауз, то аудиторами были зафиксированы звуковые заполнители (*eh, euh*) и повторения (*c'est un... c'est un...; la possibilité de... de... de...de*), а также «молчаливые» паузы, которые в ходе аудитивного анализа не были выявлены (см. таблицы 3, 4).

Таблица 3

Характер паузы в интервью

<i>Длительность паузы</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Долгая	27
Средняя	37
Краткая	36

Таблица 4

Типы пауз в интервью

<i>Типы пауз</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Молчаливая	39
Звуковые заполнители	50
Гиперкоррекция	7
Повторения	4

В спонтанном бытовом диалоге разговорного стиля большинство пауз средней длительности; преобладают звуки и слова-заполнители, так называемые «пустые слова» (*eh, ouf, bon, hm, quoi*). Л. В. Щерба [7] называл подобные слова «упаковочным материалом» – говорящие вставляют их между значимыми словами (таблицы 5, 6).

Таблица 5

Характер паузы в спонтанном диалоге

<i>Длительность паузы</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Долгая	0
Средняя	56
Краткая	44

Таблица 6

Типы пауз в спонтанном диалоге

<i>Типы пауз</i>	<i>Частота употребления (в %)</i>
Молчаливая	0
Звуковые заполнители	89
Гиперкоррекция	0
Повторения	11

Таким образом, результаты экспериментально-фонетического исследования позволяют прийти к выводу о том, что краткие и средние по длительности паузы присутствуют в любом произносительном стиле и используются в большинстве случаев; «молчаливая» пауза преобладает в ораторской речи, а звуковые заполнители характерны для разговорной речи (таблица 7).

**Сравнительная таблица употребления пауз
в текстах разной стилевой принадлежности (в %)**

Текст	Характер паузы			Типы пауз			
	Долгая	Средняя	Краткая	Молчаливая	Звуковые заполнители	Гиперкоррекция	Повторения
Политическая речь	15	38	47	74	–	–	26
Интервью	27	37	36	36	50	7	4
Спонтанный диалог	0	56	44	–	89	–	11

Пауза – сложный, многогранный лингвистический феномен, свойственный любому звучащему тексту. Оправданное, грамотное употребление пауз воспринимается гармонично и не мешает продуктивному общению и взаимопониманию.

Литература

1. Александрова О. А. Речекоммуникативный статус паузы колебания: дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2004. 208 с.
2. Александрова О. А., Иваницкий В. В. Пауза колебания – комплексный феномен современной коммуникации // Вестник Новгородского университета. Великий Новгород. 2003. № 25. С. 95–101.
3. Бубнова Г. И. Просодия речевых «огрехов» // Экспериментальные исследования речи: сб. науч. тр. М.: РАН, Институт языкознания, 1999. С. 5–48.
4. Когалова Е. А. Об оценке паузы во французской теледискуссии (данные экспериментального исследования) // Вестник МГЛУ. Языкознание. 2009. Вып. 579. Современный французский язык: семантика, теория дискурса, фонетическая организация текста. С. 118–128.
5. Когалова Е. А. Влияние характера паузирования на восприятие звучащей речи (на материале французской теледискуссии) // Романское культурное и языковое наследие: история и современность: материалы междунар. науч. конф. М.: МГОУ, 2016. С. 28–33.

6. Рапанович А. Н. Фонетика французского языка. Курс нормативной фонетики и дикции. М.: Высш. шк., 1973. 291 с.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
8. Паузы в речи оратора, или Когда молчание – золото [Электронный ресурс]. URL: <https://zhivoeslovo.com/stati-nashih-avtorov/stati-nashih-avtorov-pauzy-v-rechi-oratora-ili-kogda-molchanie-zoloto-html.html>
9. Léon P. R. Précis de phonostylistique: Parole et expressivité. P.: Nathan Université, 1999. 335 p.

УДК 811.112.2

И. Г. Колиева (г. Владикавказ)

Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова

Способы перевода немецкоязычной печатной рекламы на русский язык

Развитие торговых отношений между Россией и Германией способствовало возникновению острой необходимости в переводе рекламы немецких товаров на русский язык для отечественного потребителя. Создание адекватного перевода оригинального рекламного текста требует от переводчика решения как лингвистических, так и социолингвистических проблем, связанных со «встраиванием» нового текста в иную культурную среду.

Ключевые слова: реклама, перевод, ключевые концепты, социокультурный контекст

Жизнь современного общества невозможно представить без рекламы. Реклама – динамичная, быстро трансформирующаяся сфера человеческой деятельности. Значение рекламы сегодня возрастает практически во всех областях общественной жизни. Нельзя не отметить её значительную идеологическую, образовательную, психологическую и эстетическую роль.

В наши дни реклама является одним из важнейших аспектов экономических отношений между Россией и немецкоязычными странами, что порождает существенную необходимость в переводе рекламы зарубежных товаров на русский язык для отечественного потребителя. Перевод рекламных роликов, печатной рекламы и рекламы в глобальной сети в силу указанных обстоятельств становится все более актуальным и даже необходимым.

Известный немецкий ученый К. Мертен писал, что реклама представляет собой одну из форм человеческой коммуникации, «маленькую социальную систему», в рамках которой реализуется культура, поэтому рекламные тексты являются важным источником информации об особенностях той культурной среды, в которой она создавалась [4, с. 145–157].

Из сказанного следует, что рекламный текст в переводе только тогда в полной мере выполняет свою коммуникативную функцию, когда он включен в культурную среду языка перевода. Другими словами, реклама в переводном варианте должна вызывать у потребителя – представителя другой культуры ту же реакцию, что и у носителя языка, на котором был создан оригинальный текст.

Перед переводчиком рекламы, таким образом, стоят две важные задачи: 1) решить лингвистические проблемы, обусловленные различиями в семантической структуре языка оригинала и языка перевода; 2) справиться с задачей социолингвистической адаптации текста.

Цель данной статьи – произвести концептуальный анализ рекламных текстов и их аналогов на русском языке и установить: 1) факт сохранения или изменения основной концептуальной составляющей; 2) средства языковой реализации ключевого концепта; 3) виды переводческих трансформаций, к которым прибегнул переводчик для создания адекватного перевода.

В структуру рекламного сообщения включаются некие смысловые доминанты – ключевые концепты, на выделение которых «работают» все вербальные и невербальные элементы текста. Эти ключевые слова представляют собой некое ядро, вокруг которого группируются другие лексические единицы, образуя текст. Важно отметить тот факт, что концепт может быть выражен как эксплицитно, так и имплицитно.

Общеизвестно, что концепт – это элемент сознания, который зависит от психической жизни индивида, ментальная структурная единица всей совокупности человеческих знаний (как коллективных, так и индивидуальных) о мире, об отдельном предмете, явлении действительности, получающая отражение в языке в форме лексических единиц, паремий и устойчивых сравнений [3].

На современном этапе развития лингвистической науки существует большое количество методов, направленных на изучение языка и его функционирования в любой сфере человеческой деятельности. Одним из таких методов выступает метод концептуального анализа, направленный на выявление концептов как сложных ментальных образований, их моделирование

на основе концептуальной общности средств их лексической репрезентации в тексте. К методу концептуального анализа подходят с разных точек зрения. Объектом исследования этого метода является концепт.

В данной работе мы использовали метод концептуального анализа текста согласно алгоритму, который был предложен Л. Г. Бабенко, а именно: (1) выявление набора ключевых слов текста; (2) описание обозначаемого ими концептуального пространства; (3) определение базового концепта (концептов) описанного концептуального пространства [1, с. 80].

В качестве источника текстового материала была выбрана журнальная реклама, так как журналы представляют собой одно из наиболее эффективных средств передачи рекламного обращения. Журнальный формат в большей степени способствует размещению в издании объемной, развернутой информации. В журналах «MAC», «KAERCHER», «KLAPP» и других нам удалось обнаружить 14 немецких рекламных текстов и слоганов и их аналогов на русском языке. Ограниченное число рекламных текстов, подвергнутых анализу, объясняется тем, что достаточно проблематично было найти именно профессиональный (что было особенно важно!) перевод немецкоязычной рекламы на русский язык.

Все тексты, исследованные методом концептуального анализа, представляется возможным разделить на три группы:

- 1) рекламные тексты, при переводе которых сохранен ключевой концепт, но изменены (частично) средства его языковой реализации;
- 2) рекламные тексты, при переводе которых полностью сохранен ключевой концепт и средства его языковой реализации (прямая субституция);
- 3) рекламные тексты, при переводе которых изменен ключевой концепт (создан новый текст).

Примером, иллюстрирующим первую группу рекламных текстов (11), при переводе которых был сохранен ключевой концепт, но частично изменены средства его языковой реализации, может служить реклама средства для ухода за кожей лица и шеи компании «Klapp Cosmetics»:

X-TREME O2 Fluid

Angereichert mit Peptiden, können Hautzellen aktiviert und das Immunsystem der Haut stimuliert werden. Hyaluronsäure und Ginkgo Extrakt spenden Feuchtigkeit und sorgen für eine frische und lebendige Haut. Diese Wirkstoffkombination unterstützt das natürliche Revitalisierungsvermögen der Haut.

Anwendung: Täglich morgens und abends auf Gesicht, Hals und Dekolletee auftragen und sanft einmassieren.

X-TREME O2 Fluid

Нежная текстура флюида активно проникает в кожу. Входящие в состав пептиды ускоряют межклеточные обменные процессы, улучшают кровообращение тканей. Гиалуроновая кислота и экстракт гингобилоба обеспечивают интенсивное, длительное увлажнение. Такая комбинация ингредиентов усиливает защитные функции кожи и повышает её способность к естественной регенерации.

Регулярное применение флюида делает кожу увлажненной, свежей и сияющей.

Целью данного рекламного текста является акцентирование внимания потребителя на уникальности продукта, на свойствах, которые утверждают его превосходство над другими, конкурирующими продуктами, что, несомненно, обеспечивает успех товара на рынке сбыта.

В ходе перевода рекламного текста на первый план были вынесены важнейшие компоненты, входящие в состав данного продукта: *Hyaluronsäure und Ginkgo Extrakt* / гиалуроновая кислота и экстракт гингобилоба, *Peptiden* / флюиды, которые выделяют его среди других косметических средств. Словосочетания *Diese Wirkstoffkombination* / Такая комбинация, несомненно, должны убедить потребителя в том, что именно подобное сочетание ингредиентов делает продукт особенно эффективным. Лексемы *aktiviert, stimuliert, spenden, sorgen für, unterstützt* / ускоряют, улучшают, обеспечивают, усиливают, повышает свидетельствуют об интенсивном воздействии продукта на кожу, в результате которого она становится *frisch, lebendig* / увлажненной, свежей и сияющей. Продукт, по заявлению его создателей, положительно влияет на кожу на клеточном уровне, повышает ее иммунитет: *Hautzellen aktiviert und das Immunsystem der Haut stimuliert* / ускоряют межклеточные обменные процессы, улучшают кровообращение тканей. Крем способствует также повышению способности кожи к естественной регенерации / *unterstützt das natürliche Revitalisierungsvermögen*.

Авторы рекламы стремились создать образ совершенного продукта, который содержит качественные и полезные составляющие, интенсивно и всестороннее воздействующие на кожу. Следовательно, у потенциального

покупателя не должно остаться никаких сомнений в том, что этот продукт не обманет их ожидания в борьбе за красоту и молодость.

Таким образом, анализ данных рекламных текстов позволил выявить в них некие ключевые моменты, которые и представляют собой важные концепты. Так, в представленных текстах ключевую роль играет, на наш взгляд, концепт *совершенство / Vollkommenheit*, который имплицитно выражен как в оригинальном тексте, так и в переводе. И. С. Жукова указывает, что данный концепт часто и активно реализуется в немецкоязычных рекламных текстах и, соответственно, в их переводах на русский язык [2; с. 23–31].

Концептуальная составляющая в переводе остается неизменной, но для достижения того же эффекта, что и в оригинальном тексте, меняются средства ее вербализации. Переводчик не изменил концептуальную составляющую, так как и для немецкого, и для русского потребителя важен тот факт, что данный продукт является совершенным, лучшим среди лучших.

Вторая группа рекламных текстов (2), при переводе которых полностью сохранен ключевой концепт, представлена, например, следующей рекламой:

Mercedes: Das Beste oder Nichts.

Mercedec: Самое лучшее, или ничего.

Дан дословный перевод оригинального слогана, целью которого является создание уникального образа марки «Мерседес» в сознании общества. *Das Beste* – субстантивированному прилагательному в превосходной степени в русском варианте слогана соответствует прилагательное *лучший* в превосходной степени – *самое лучшее*. Покупателю предлагается выбор: «Мерседес» (т.е. самый лучший из автомобилей) или жизнь без автомобиля. Ключевой концепт *Vollkommenheit* сохранен и в переводе.

Третья группа рекламных текстов, при переводе которых был изменен ключевой концепт, представлена только одним примером:

Tschibo. Faszinierende Kaffees. Privater Genuss.

Чубо. Давать самое лучшее.

В данном случае мы наблюдаем вольный перевод – целостное преобразование, а точнее, два абсолютно разных теста. Лексемы *Faszinierende* ('очаровательный') и *Genuss* ('наслаждение') воплощают концепт *Genuss*. Лексема *Privater* ('личный, частный') в сочетании с лексемой *Genuss* в дословном переводе оригинального рекламного слогана 'личное, частное наслаждение' звучит для русскоязычной аудитории двусмысленно. В русском

же варианте переводчик прибегнул к замене ключевого концепта, точнее, создал новый текст, используя словосочетание *самое лучшее*, реализующее концепт *совершенство*.

Таким образом, концептуальный анализ немецкоязычных рекламных текстов и их переводов на русский язык, проведенный в сравнительно-сопоставительном аспекте, позволяет заключить, что в большинстве случаев профессиональные переводчики стремятся сохранить ключевой концепт исходного текста в переводе, что становится возможным благодаря высокой степени их значимости для носителей двух разных культур.

Литература

1. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000.
2. Жукова И. С. Проблема перевода рекламных текстов в аспекте когнитивной и прагматической лингвистики // Язык и культура. 2012. № 4.
3. Кубрякова Е. С., В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Т. Лузина. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. 245 с.
4. Usatschewa S. Germanisches Jahrbuch «Das Wort» 2003.

УДК 811.112.2

И. Г. Колиева, В. С. Холова (г. Владикавказ)

Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова

Способы перевода слов-реалий в художественном тексте

В статье предпринята попытка анализа переводов на русский язык слов-реалий в художественном тексте. Материалом для исследования послужили оригинальные тексты новелл немецкого писателя В. Борхерта и их переводы на русский язык. Были выявлены слова-реалии, предложена модель их систематизации, рассмотрены способы их перевода на русский язык в исследуемых текстах.

Ключевые слова: реалии, художественный текст, новелла, способы перевода

Особенности жизненного уклада народа непременно находят отражение в его языке. Еще В. фон Гумбольдт отмечал, что в основе различий меж-

ду языками лежит своеобразие духовного облика народов – носителей языков [2, с. 324], т.е. языковая картина мира любого этнического сообщества уникальна и неповторима. Этноспецифическое мировосприятие неизбежно приводит к возникновению в языках лексических единиц, основной чертой которых является отражение истории народа, его религиозных взглядов и культурно-нравственных ценностей. В теории перевода они получили название «безэквивалентная лексика». Одной из групп слов, относящихся к безэквивалентной лексике, являются реалии.

В данном исследовании мы опирались на определение термина «реалии», которое приводят болгарские ученые С. И. Влахов и С. П. Флорин. Они полагают, что реалии – это лексические единицы, которые обозначают предметы и явления, знаковые для быта, истории, культуры одного народа, но чуждые другому, так как несут в себе черты национального и/или исторического колорита и, как правило, не имеют точных соответствий в других языках, а следовательно, «не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [3, с. 45]. При этом ученые отмечают, что решающим фактором при отнесении каких-либо явлений к реалиям является яркая этноспецифика их референтов (колорит), «которая настолько очевидна, что их никак нельзя отнести к национальным особенностям культуры каких-либо иных стран, кроме страны, породившей эти реалии» [3, с. 47].

Следует отметить, что в настоящий момент в лингвистике не существует общепринятой классификации реалий. Наиболее полной является, на наш взгляд, классификация С. И. Влахова, С. П. Флорина, построенная по тематическому принципу и включающая географические (топонимы, урбанонимы), этнографические (обозначения предметов быта, пищи и напитков, праздников), общественно-политические реалии и др. [3, с. 51–56].

Вопрос о переводе реалий в художественном тексте – один из самых сложных в теории перевода и вместе с тем исключительно важный, поскольку перед переводчиком возникает каждый раз сложнейшая задача: погрузиться в иноязычную картину мира, а затем, максимально сохраняя последнюю, представленную в исходном тексте, воссоздать ее на языке перевода. Важным при этом является сохранение адекватности реалий в восприятии носителей языка перевода и создание адекватного и полноценного текста с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики языка перевода.

В. С. Виноградов выделяет пять наиболее распространенных способов перевода слов-реалий: 1) транскрипция (транслитерация); 2) гипо-гиперонимический перевод, для которого характерно установление отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие-реалию, и словом в языке перевода, называющим соответствующее родовое понятие, или наоборот; 3) уподобление; 4) перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод; 5) калькирование [1, с. 117–119].

Безусловно, каждый способ перевода имеет как преимущества, так и недостатки, поэтому переводчику часто приходится использовать комбинированный подход к переводу реалий.

Цель данной статьи – выявление слов-реалий и определение способов их перевода на русский язык на основе сравнительного анализа текстов оригинала и перевода. Материалом исследования послужили тексты Вольфганга Борхерта – выдающегося немецкого литератора, мастера жанров новеллы и короткого рассказа.

Выбор автора и литературного жанра не случаен. При малом объеме текста новелла по насыщенности содержания не уступает полномасштабным литературным произведениям. Для нее характерны острый, драматический конфликт, необыкновенные происшествия и повороты событий, неожиданная развязка. В. Борхерт – писатель, искренне любящий свою родину – Германию, ее историю, часто наполненную трагическими событиями, ее культуру и народ. В произведениях В. Борхерта нашли отражение многие реалии немецкой жизни. Для полноценной передачи их содержания русскоязычной аудитории переводчикам пришлось прибегнуть к различным способам перевода. Материалом исследования послужили оригинальные новеллы В. Борхерта «Schriftsteller», «Nachts schlafen die Ratten doch», «Hamburg», «Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», «Lesebuchgeschichte», «Die Elbe» и их переводы на русский язык, выполненные Н. Ман и А. Равиковичем.

Обнаруженные методом сплошной выборки лексические единицы-реалии мы разделили на следующие группы: 1) антропонимы (имена собственные, идентифицирующие человека); 2) топонимы (собственные названия географических объектов), которые, в свою очередь, включают урбанонимы (имена собственные, обозначающие внутригородские объекты) и гидронимы (названия водных объектов); 3) этнографические лексемы (обозначения

предметов материальной культуры, продуктов питания и напитков, праздников, религиозных и политических событий).

Квантитативно наиболее широко представленной (58%) оказалась группа реалий-топонимов. При этом переводчики сочли транскрипцию и транслитерацию наиболее подходящими способами перевода данных реалий на русский язык:

Hamburg – Гамбург («Hamburg», перевод Н. Ман); *Blankenese* – Бланкенезе, квартал в Гамбурге («Hamburg», перевод Н. Ман); *Ohlsdorf* – Ольсдорф, коммуна в Германии, в федеральной земле Рейнланд-Пфальц («Hamburg», перевод Н. Ман); *die Bismarckstraße* – Бисмаркштрассе («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман); *Finkenwerder* – Финкенвердер, островок на Эльбе, недалеко от Гамбурга («Die Elbe», перевод Н. Ман); *Barmbek* – Бармбек, северо-восточный район Гамбурга («Die Elbe», перевод Н. Ман); *Teufelsbrücke* – Тойфельсбрюкке, местность выше по течению Эльбы, чем Бланкенезе («Die Elbe», перевод Н. Ман); *Moorburg* – Моорбург, местность недалеко от Гамбурга, на левом берегу южного рукава Эльбы («Die Elbe», перевод Н. Ман); *der Köhlbrand* – Кёльбранд, поперечный рукав, соединяющий северный и южный рукава Эльбы («Die Elbe», перевод Н. Ман).

Два компонента данной группы, а именно: *der Alsterbach / der Alster-
teich* – Альстер / речушка Альстер («Hamburg», перевод Н. Ман); *der Mam-
mutfriedhof* – Маммутское кладбище («Hamburg», перевод Н. Ман) – переве-
дены на русский язык способом калькирования.

Второй по количеству лексических единиц-реалий (32%) является группа антропонимов: *Wilhelm Schröder* – Вильгельм Шредер («Schriftsteller», перевод Н. Ман); *Jürgen* – Юрген («Nachts schlafen die Ratten doch», перевод А. Равиковича); *Hilde* – Хильда («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман); *Karlheinz* – Карлгейнц («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман); *Dr. Sommer* – доктор Зоммер («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман); *Hölderlin* – Гельдерлин («Lesebuchgeschichte», перевод Н. Ман). Способ перевода – транскрипция и транслитерация.

Наименьшей по числу слов-реалий (10%) является группа этнографических лексем: *der Pfennig* – пфенниг, немецкая денежная единица («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман); *«Faust»* – «Фауст» («Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck», перевод Н. Ман). Способ перевода – транскрипция и транслитерация.

Таким образом, предпринятое нами исследование позволяет заключить, что наиболее частотными среди слов-реалий в рассматриваемых новеллах В. Борхерта являются топонимы, при переводе которых на русский язык в большинстве случаев переводчики прибегают к транскрипции и транслитерации.

Литература

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во ин-та общ. сред. образования РАО, 2001. 224 с.
2. Гумбольд В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
3. Дьяченко Е. А. Реалии как лингвистическое явление // Культура как текст: материалы науч. конф. Вып. V. М.: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2005. С. 83–91.
4. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 1986. 341 с.

УДК 811.133.1

*Ю. Е. Ломоносова (г. Белгород)
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

Эвфемизмы фразеосемантического поля «физиологические процессы» (на материале французского языка)

Статья посвящена моделированию семантической области «физиологические процессы», представленной в работе фразеологическими эвфемизмами французского языка. Особое внимание уделяется определению состава фразеосемантического поля и специфике семантических отношений между его компонентами.

Ключевые слова: эвфемизм, фразеологический эвфемизм, фразеосемантическое поле, фразеологическое значение, фразеологические варианты, фразеологические синонимы, полисемия

Физиология человека, его биологическое, животное начало относится к той сфере, которая традиционно подвергалась эвфемизации в европейской цивилизации, и не только в ней. Данный факт может быть обусловлен суеверными представлениями о возможности непосредственного влияния на

реальную действительность с помощью языка. В этом случае употребление эвфемизмов было призвано предохранить человека от болезней, смерти или неудачных родов. Религия накладывала свои запреты на использование тех или иных языковых единиц, номинирующих явления, несовместимые с высоким духовным предназначением человека. Аскетичная христианская мораль заставляла думать о рационально-духовной сущности человека, и поэтому все, что имело отношение к «телесному низу», считалось постыдным и требовало цензуры. В современном обществе эвфемизация различного рода физиологических явлений существует как дань традициям и моральным канонам прошлого, но одновременно с этим служит средством привести речь в соответствие определенной коммуникативной ситуации или стилистически украсить ее, придать ей бо́льшую выразительность.

Анализируя в рамках фразеосемантического поля «физиологические процессы» такие микрополя, как «смерть», «старение», «болезни» «недомогания» и «физиологические отправления», мы опираемся на представление современных ученых о том, что физиология человека отличается от физиологии животных тем, что наши биологические функции нельзя считать независимыми – они, как правило, управляются нашим сознанием, стремящимся к реализации определенных жизненных целей, отражающихся в намерениях индивида и детерминированных конкретными мотивами. С точки зрения М. И. Еникеева, физиологические процессы человека не стоит относить к социальным явлениям до тех пор, пока они не будут контролироваться его сознанием и подчиняться определенным целям [1]. То есть благодаря сознанию человека любой комплекс его действий, результатом которых является достижение цели, может рассматриваться как процесс, имеющий социальную сущность. Если придерживаться данного мнения, биологическое и общественное в человеке нельзя воспринимать как две его противоположные ипостаси. Однако граница между физиологическим и социальным все-таки существует. Общественные процессы протекают вне биологической системы, а человеческий организм может функционировать иногда и при отсутствии деятельности сознания. «Физиологическое явление (условный рефлекс) и психическое явление могут быть вызваны как социальными факторами, так и несоциальными» [5]. Но неоспоримым считается тот факт, что эти явления тесно взаимосвязаны и часто взаимообусловлены.

Явление смерти рассматривается как прекращение, полная остановка биологических и физиологических процессов жизнедеятельности организма, но причиной смерти могут быть не только болезни и старость, но и такие социально обусловленные факторы, как убийство, несчастный случай, самоубийство и т.д. С другой стороны, и осознание смертности активно воздействует на общественное сознание и настроение, приводя к появлению различных религий, верований, философских учений, медицинских открытий и т.д. Страх перед самым упоминанием о смерти заставляет избегать этой темы и, соответственно, слов, номинирующих все, что с ней связано. Данный факт и обусловил появление большого количества фразеологических эвфемизмов, заменяющих «страшные» слова.

Микрополе «смерть» представлено фразеологическими значениями с ориентацией на следующие дифференциальные семы: 1) процесс ухода из жизни: *perdre la vie* / *лит.* лишиться жизни; *rendre le dernier soupir* / испустить последний вздох; *cesser d'être* / *лит.* прекратить свое существование; *passer de vie à trépas* / *поэт.* скончаться; *lever les pattes* / умереть; *avalier sa langue (le goujon; sa chaloupe; sa chiffe; sa cuiller; etc.)* / *арго* загнуться, умереть; *casser sa pipe* / *прост.* сыграть в ящик, загнуться, умереть; *avalier son extrait de naissance; avalier son acte (bulletin) de naissance* / *прост.* протянуть ноги, дать дуба, помереть; *payer sa dette à la nature, payer le tribut à la nature* / умереть; *avoir un petit jardin sur le ventre* / *прост.* умереть, отдать концы; *monter au ciel* / *демск.* уйти на небо, умереть; *abandonner ce bord* / отправиться на тот свет; *aller ad patres* / *ирон.* отправиться к праотцам, на тот свет; *rendre son âme à Dieu* / *лит.* испутить дух, отдать Богу душу; *s'endormir du sommeil de la tombe; dormir du sommeil du juste* / почить в мире; *fermer les yeux; fermer la paupière* / умереть; *passer l'arme à gauche* / *арго* протянуть ноги, сыграть в ящик, окочуриться; 2) предсмертная жизнь: *tenir (или tirer, toucher) à la (или à sa) fin* / быть при смерти; 3) место захоронения: *boulevard des allongés* / *арго* кладбище; *champ de navet* / *арго* кладбище; *dernière demeure* / *поэт.* могила, последнее пристанище; 4) похороны: *accompagner qn à sa dernière demeure* / проводить кого-либо в последний путь; 5) результат кончины: *dernier souffle, dernier soupir* / последний вздох; *repos éternel* / вечный покой [6]; [7].

Старость – естественное состояние организма, которое предшествует смерти и характеризуется угасанием жизненных функций; оно, как правило,

негативно воспринимается обществом, и так же, как и смерть, является понятием, прямое наименование которого рассматривается как нежелательное. Так же, как и смерть, старость лишь условно можно назвать физиологическим явлением, поскольку для человека она характеризуется изменением социального статуса, трансформацией отношений с окружающими. Процесс старения человека регулируется не только естественными процессами в его организме, но и его общественной жизнью, деятельностью его сознания. В микрополе «старость» выделяются такие фразеологические значения, как: 1) процесс старения: *prendre de l'âge; avancer en âge; tirer sur l'âge* / стареть; 2) состояние старости: *un âge canonique* (букв. «канонический возраст» – старше 40 лет) / старость; 3) приобретение опыта: *prendre de la bouteille* / стареть, приобретать опыт [6]; [7].

Болезнью называют состояние организма, при котором нарушается его нормальная жизнедеятельность в результате воздействия патогенных факторов. В некоторых культурах считается, что акт упоминания болезни может спровоцировать ее появление; к эвфемистической замене данного понятия прибегают также в случае, когда неприлично или не принято упоминать способ заражения или ссылаться на само течение болезни. Согласно результатам нашего исследования, наиболее часто эвфемизируются названия болезней, как правило, представляющих собой результат беспорядочных половых связей и поэтому считающихся в обществе чем-то позорным, а также неизлечимых инфекционных заболеваний. Фразеологизмы микрополя «болезни» могут быть разделены на следующие фразеосемантические группы: 1) болезни, передающиеся половым путем: *maladie vénérienne* / венерическая болезнь; *chaude-pisse* / гонорея; *rash de Canton* (букв. «кантонская сыпь»); *gale de Naples* (букв. «неапольская чесотка»); *ulcère chinois* (букв. «китайская язва»); *mal italien; mal des Anglais; mal espagnol* / сифилис; 2) инфекционные заболевания: *mal de poitrine* / чахотка; *feu céleste* (гангренозное, рожистое воспаление); *la mort noire* (чума) [6]; [7]. Последнее выражение, на наш взгляд, может служить примером того, что не всегда существует четкая граница между дисфемизмом и эвфемизмом. С одной стороны, рассматриваемый фразеологизм «маскирует» название страшной болезни, с другой стороны, одним из его компонентов является фразеолекса *mort*, соответствующая слову *смерть*, которое традиционно относится к табуированной лексике; 3) заболевания органов «анатомического

низа»: *mal de Saint-Fiacre* / геморрой; 4) неизлечимая болезнь: *une maladie qui ne pardonne pas*; 5) тяжело больной: *malade comme une bête / un chien* [7].

Не менее распространенной можно считать и эвфемизацию некоторых временных недомоганий, которые проявляются в виде каких-то неприличных, неприятных симптомов. Следует отметить тесную взаимосвязь полей «болезни» и «недомогания», поскольку само понятие недомогания означает неопределенное ощущение дискомфорта, которое может оказаться симптомом начала какого-то заболевания. В соответствии с выделяемыми нами значениями фразеосемантическое микрополе «недомогания» включает следующие фразеогруппы: 1) тошнота: *bondissement de cœur*; *avoir le cœur à l'envers*; *avoir mal au cœur*; 2) рвота: *compter ses chemises*; *appeler Raoul*, *taper galette*; 3) диарея: данное физиологическое состояние относится к довольно неприятным явлениям, доставляющим большие неудобства и страдания человеку; нам удалось обнаружить лишь два фразеологических эвфемизма, один из которых номинирует само недомогание, а второй указывает на процесс его переживания: *bénéfice de nature* (букв. «преимущество (право) природы») / понос, *avoir perdu sa clef* (букв. «потерять свой ключ») / страдать поносом; 4) менструация: несмотря на то, что данное явление – это часть естественного месячного цикла в организме женщины, во время менструации возможно ощущение довольно серьезного физического дискомфорта, что дает нам основание включить эвфемизмы, номинирующие менструацию, в рассматриваемое поле. Стремление завуалированно назвать, казалось бы, нормальный физиологический процесс, возможно, связано с негативным отношением к нему религии. Во французской фразеологии соответствующая фразеосемантическая группа включает эвфемистические выражения *les Anglais débarquent*, *(les Anglais ont débarqué)* и *avoir ses ours* [6]; [7].

Микрополе «физиологические отправления» представлено тремя фразеосемантическими группами в соответствии с наличием трех основных выделительных систем, деятельность которых традиционно табуируется. Эвфемизмы так называемой «туалетной темы» (*мочеиспускание* и *дефекация*), по классификации В. П. Москвина, относятся к разряду «заменных наименований, которые употребляются вместо неприличных, грубых слов» [3, с. 50]. Нам удалось выделить такие фразеологические значения, как: 1) опорожнение: *aller à la selle* / идти в туалет; *salir son lit* /

справлять нужду в постели; 2) процесс мочеиспускания: *faire pleurer le colosse*; *faire pleurer Mirza*; *couler un bronze*; 3) процесс дефекации: *poser (déposer) sa pêche*; *mouler (démouler) un cake*; 4) процесс потоотделения во французской фразеологии представлен эвфемистическим выражением *baigner (cuire) dans son jus* [6]; [7].

Анализ семантических характеристик рассмотренного выше фразеосемантического поля позволяет выявить определенные отношения между его компонентами. В пределах многих фразеосемантических групп имеются конститuenty, атомарные словосочетания которых различны, а фразеологические значения совпадают. Атомарное сочетание понимается нами как «словосочетание, лексемная структура которого предопределяется сформировавшимися в сознании народа установками и играет роль имени образа экстралингвистической ситуации из предметного мира» [2, с. 299]. Опираясь на типологию, разработанную А. Г. Назаряном, исследуемые нами фразеологизмы можно разделить на фразеологические варианты и синонимы. Фразеологические варианты – это фразеологические единицы, отличающиеся единой образной основой и общностью смысла, при этом они совпадают по выполняемой в языке функции, а также по лексико-грамматическим значениям [4, с. 245]. Например, к фразеологическим вариантам относятся выражения: *avalier son extrait de naissance*; *avalier son acte de naissance*; *avalier son bulletin de naissance* / *прот. протянуть ноги, дать дуба, помереть*; *tenir à la (или à sa) fin*; *tirer à la (или à sa) fin*; *toucher à la (или à sa) fin* / *быть при смерти*; *dernier souffle, dernier soupir* / *последний вздох*; *porter (planter) des cornes*; *être (faire) cocu* / *носить (наставлять) рога* и т.д. В основе фразеологических синонимов лежат разные образы [4, с. 248]: *perdre la vie*; *rendre le dernier soupir*; *cesser d'être*; *lever les pattes*; *avalier sa langue* и т.д.

Для некоторых компонентов исследуемого поля характерна полисемичность, обуславливающая диффузность границ полевого объединения. При этом смысл фразеологизма иногда меняется настолько, что выходит за пределы единой семантической области. Например, выражение *prendre de la bouteille*, рассмотренное нами выше, может переводиться как «стареть» и «крепнуть (о вине)», относясь соответственно к разным фразеосемантическим полям: «старость» и «виноделие». Явление полисемии во фразеологии, как правило, объясняется вторичным семантическим

преобразованием, при этом «чем шире семантика фразеологизма, тем менее вероятно наличие полисемии» [4].

Исследование семантики некоторых фразеологизмов позволяет также констатировать наличие между ними отношений подчинения. Например, фразеологизм *maladie vénérienne* (венерическая болезнь) является гиперонимом по отношению к таким выражениям, как *chaude-pisse* (гонорея); *rash de Canton* (сифилис); *gale de Naples*; *ulcère chinois*; *mal italien*; *mal des Anglais*; *mal espagnol* (сифилис). Подобные отношения наблюдаются между фразеологическими единицами *aller à la selle* (идти в туалет) и *salir son lit* (справить нужду в постель), с одной стороны, и *faire pleurer le colosse*; *couler un bronze*; *poser (déposer) sa pêche*; *mouler (démouler) un cake*, с другой стороны.

Употребление в речи эвфемизмов зависит от речевой ситуации и статуса говорящего, но также оно продиктовано типом культуры, национальным самосознанием, ценностными установками в обществе и личностными убеждениями. Фразеологические эвфемизмы аккумулируют в себе определенные свойства как фразеологических, так и эвфемистических единиц лексического уровня. Они имеют следующие характеристики, не свойственные лексическим эвфемизмам: структурно-семантическая устойчивость, целостность, воспроизводимость, идиоматичность, переосмысленность значения, раздельнооформленность. Они являются средством отражения идиоэтничности языка и участвуют в формировании национальной картины мира. Рассмотренное нами фразеосемантическое поле характеризуется отсутствием четких границ. Анализ эвфемизмов в рамках исследуемого объединения позволяет прийти к выводу о том, что переосмысление физиологических явлений может возникать на основе образов денотатов, как входящих в соответствующую семантическую область или близкую ей, так и находящихся за пределами данной сферы.

Литература

1. Еникеев М. И. Юридическая психология с основами общей и социальной психологии: учебник для вузов. М.: Норма, 2005. 640 с.
2. Кириллова Н. Н. Фразеология романских языков: этнолингвистический аспект: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. Ч. 1. Природа и космос. 319 с.

3. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. Волгоград: Перемена, 1999. 59 с.
4. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1987. 288 с.
5. Судакова Т. В. Социальная детерминированность морфологии человека: системно-структурный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-determinirovannost-morfologii-cheloveka-sistemno-strukturnyi-analiz>
6. Le dictionnaire des expressions françaises décortiquées [Электронный ресурс]. URL: <http://www.expressio.fr/>
7. Wiktionnaire. Le dictionnaire libre [Электронный ресурс]. URL: https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil

УДК 811

*О. Ю. Макарова, Ж. А. Родыгина, Р. Р. Хасанова (г. Казань)
Казанский государственный медицинский университет*

Особенности зооморфных фразеологизмов в немецком и русском языках

В статье рассмотрены немецкие и русские зооморфные фразеологизмы. Фразеологизмы являются уникальным культурно-языковым наследием, отражающим многовековой опыт народов и стран. В статье приведены фразеологизмы с упоминанием животных, характерные для немецкого и русского языков.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические обороты, зооморфные фразеологизмы, фразеологизмы в немецком языке

Язык является национальным культурным богатством народа, в котором сконцентрирован и накоплен тысячелетний опыт нации, это сокровищница человеческой мысли. Язык является одним из средств выражения культуры. В нем отражены не только особенности природных условий, но и жизнь общества, дух и менталитет народа.

На современном этапе условием успешного взаимодействия различных культур и народов является знание иностранных языков. Изучая иностранные языки, человек вместе с лингвистическими знаниями получает представления

о культуре, традициях, обычаях народа – носителя языка. Такие обширные знания обогащают духовно, делая человека толерантным по отношению к другим народам – с иными языками и культурными особенностями.

В каждом языке есть фразеологические обороты – крылатые выражения, не имеющие автора, которые формировались в языке на протяжении многих веков. Особенностью этих выражений является то, что они не могут быть переведены «слово в слово» и не несут в себе прямого значения. Использование фразеологизмов делает речь говорящего существенно более яркой и эмоциональной, сохраняя национальные черты.

Многие фразеологизмы в русском и немецком языках имеют одинаковую суть, которая может передаваться совершенно разными лексическими средствами, ввиду того что в основе данных фразеологических единиц лежат разные ассоциации. Однако не всегда имеются точные или близкие соответствия в других языках, поскольку история развития каждого народа самобытна.

Одной из наиболее обширных групп являются фразеологизмы, сопоставляющие мир людей и мир животных. На протяжении многих лет человек неразрывно связан с окружающим его миром, частью которого являются животные. Люди издревле наблюдали за повадками животных, их черты часто сопоставлялись с человеком, его характером, что способствовало формированию в речи устойчивых фраз (зооморфных фразеологизмов), которые основаны на сравнении животных (птиц, насекомых) и человека. Но и здесь нередко можно заметить, что из-за различий в культурах сформировалось разное восприятие тех или иных характеристик. Есть поговорки, смысл которых в двух языках несколько отличается, но в целом они похожи. В то же время есть выражения, отражающие представления, присущие только немцам или русским.

Нашей задачей было рассмотреть зооморфизмы немецкого языка, которые не характерны для русской лингвокультуры, и зооморфизмы русского языка, не характерные для немецкой.

В немецких и русских фразеологизмах часто упоминаются домашние животные (собака, кошка, свинья, осел, баран и др.), то есть человеку более свойственно сравнивать себя с теми животными, которые живут рядом с ним. Некоторые из этих представлений имеют древние истоки.

Однако в обоих языках представлены и фразеологические обороты, включающие образы диких животных, распространенных на территории страны. Интересно рассмотреть группу фразеологизмов с использованием

образов животных, которые не характерны для русского языка, но очень популярны в немецкой лингвокультуре.

В русской фразеологии отсутствует образ рыси (*der Luchs*). Рысь – характерный обитатель крупных хвойных лесных массивов, таких как Schwarzwald, Bayerischer Wald. Немцы заметили, что рысь – отличный охотник, ей присущи исключительная осторожность, острое зрение и слух, отсюда и такие фразеологизмы, как: *Augen haben wie ein Luchs* – ‘иметь острое зрение’ [2]; *Ohren haben wie ein Luchs* – ‘иметь острый слух’; *aufpassen wie ein Luchs* – ‘быть все время начеку’ [1].

Жаба (*die Kröte*) в качестве базового образа фразеологических единиц тоже необычна для русского языкового сознания. Немцы же, в свою очередь, уделяют большое внимание сохранению популяции данного земноводного. В Германии даже устанавливаются предупредительные знаки на дорогах для водителей машин: «Vorsicht! Kröten überqueren die Straße». В немецкой фразеологии жаба упоминается, как правило, в неодобрительных контекстах: *eine Kröte schlucken* (ugs.) – ‘молча проглотить, стерпеть, смириться с какой-либо неприятностью’; *faule Kröte* (ugs. abw.) – ‘лентяйка’; *giftige Kröte* (ugs. abw.) – ‘ведьма, злюка’; *So eine kleine, freche Kröte!* (ugs. scherzh.) – ‘гадкая (вредная) девчонка’; *ein paar Kröten* (salopp) – ‘мелочь’ [3]. В русской речи редко обращаются к образу жабы, но если его используют, то, как правило, для характеристики человека с отталкивающей внешностью (*жабыи глаза; сущая жаба*), крайне неприятного (*всякая жаба себя хвалит*) [1].

Следующим не менее интересным и значимым компонентом сравниваемых языков является зооним «медведь». Согласно данным этимологического словаря, общеславянское слово «медведь» является иносказательным названием «бурого хозяина леса», имя которому «бер». Данный зоокомпонент является национальным символом России, хотя первоначально в качестве символа это животное появилось на Западе. Каждому понятна фраза «не будите русского медведя»: вероятно, в войнах русский народ проявлял себя подобно этому животному, с виду забавному, добродушному, готовому «полгода проспять», но при этом агрессивному, особенно опасному, если он почувствует угрозу. Возможно, загадка русской души кроется именно в этой двойственности: с одной стороны, внешняя обманчивая нелепость, глупость, с другой – внутренняя, не сразу заметная опасная сила. Медведь – значимый образ русской культуры, он фигурирует во многих литературных

произведениях, народных сказках, былинах, пословицах и поговорках, устойчивых оборотах: *делить шкуру неубитого медведя*; *косолапый, как медведь*. Медведь в сознании носителей русской языковой культуры представляется грубым, неотёсанным, глупым, неловким, неуклюжим, поэтому посредством данного зоокомпонента передается представление именно об этих человеческих качествах. Для немецкой лингвокультуры образ медведя не характерен.

Таким образом, зооморфные компоненты «рысь» (*der Luchs*), «жаба» (*die Kröte*), представленные в немецких устойчивых оборотах, не характерны для русской фразеологии, тогда как зооним «медведь» не характерен для немецкой.

Менталитеты разных народов отличаются друг от друга, и это обусловлено особенностями культуры, быта, мышления, окружающей природы (ландшафта, растительного и животного мира), что в конечном счете влияет на развитие языка и круг характерных для него образов. Выявленные различия указывают на национальную специфику фразеологизмов, которую необходимо учитывать каждому изучающему иностранный язык. Знание особенностей национальных фразеологических оборотов позволяет лучше понять иностранный язык и избежать ошибок при переводе, а также способствует уверенному использованию фразеологических единиц в разговорной речи и восприятию художественного текста.

Литература

1. Буренкова С. В. Зооморфные образы немецкой и русской фразеологии [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2008. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zoomorfnye-obrazy-nemetskoj-i-russkoj-frazeologii> (дата обращения: 23.09.2018).
2. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов / под ред. Д. Г. Мальцевой. М.: Русский язык Медиа, 2005. 507 с.
3. Burger H. Phraseologie. Einführung am Beispiel des Deutschen. 4 Aufl. Berlin, 2010.

Ассоциативное поле концепта «факт»

В статье представлены результаты компонентного анализа, который позволил выявить ассоциативные связи концепта «факт». Понятийную сферу в русском материале составили «событие», «действительность», «истина», «знание», «предложение», «результат». В английской понятийной сфере это «truth», «information», «actuality», «event», «knowledge», «evidence».

Ключевые слова: факт, концепт, ассоциативные признаки концепта, истина, событие

Факт привлекает внимание специалистов разных отраслей знания: социологов, психологов, философов и, не в последнюю очередь, лингвистов. Он представляет собой основу для построения рассуждений, теории или плана действий. В словарях часто приводится обиходное понимание факта как реального события, явления, фрагмента действительности, которые происходят сами по себе и лежат в основе объективного факта [2]; [4] и др.

На первом этапе нашего исследования рассмотрен ассоциативный фон понятия «факт», а выявленные в дальнейшем пересечения его русской и английской понятийных сфер подтверждают универсальность данного концепта для русской и английской культур. В связи с этим представляется целесообразным не ограничиваться простым анализом дефиниций, а провести компонентный анализ, который позволит выявить ассоциативные связи понятия «факт». В рамках данного метода было изучено 46 словарных статей – 28 русскоязычных и 18 англоязычных. К основным семам мы отнесли те, частотность которых превысила 3%. В случае, когда данный показатель оказался не выше 3%, мы расценивали сему как дополнительную. Количественный подсчет выявил наиболее часто встречающиеся в словарях семы понятия «факт» / «fact». Выделено по 17 сем в русском и английском материале: по 9 основных и по 8 дополнительных сем, которые соотносятся с концептами, в индивидуальном и коллективном сознании ассоциирующимися с понятием «факт».

В русских дефинициях в качестве первого компонента наиболее частотной оказалась сема «истина» (39%). Например: *Факт – синоним понятий истина* (1 компонент), *событие* (2 компонент), *результат* (3 компонент) [3].

Среднечастотными стали семы «действительность», «событие» и «знание» с процентными показателями 21,6; 10,8 и 7,1% соответственно. Низкочастотными в первой позиции (I) стали семы «объективность», «предложение», «результат», «явление», «опыт» и «правда» с равными показателями 3,6%, т.е. ниже 5%. Например: *Факт – любая данность опыта* [5]. В качестве наиболее частотного второго компонента в процессе анализа была выделена сема «событие» (60,8%). Среднечастотными в данной позиции стали семы «явление», «действительность», «объективность», «знание». Один раз в качестве второго компонента были выделены семы «информация» и «опыт». Сема «результат» в позиции III стала главным компонентом с показателем 34,4%. К наиболее частотным семам в данной позиции мы отнесли также «действительность» (23%). Компонентами средней частотности в позиции III стали семы «событие», «явление» и «объективность», имеющие процентные показатели 11,5; 11,5 и 7,7% соответственно. Например, *Факт – это истинное* (1 компонент) *событие* (2 компонент), *явление* (3 компонент) [1]. Семы «информация» и «предложение» с показателем 3,8% каждая отнесены к малочастотным в третьей позиции в дефинициях понятия «факт». Главные семы в четвертой позиции – «знание» и «действительность» с показателями 21,7 и 17,4%. Среднечастотными стали «истина» и «объективность» (по 13%), а также «предложение» и «результат» (по 8,7%). Последующие позиции в дефиниции представляются менее значимыми, поэтому объединены в одну группу, где высокочастотными семами являются «предложение» (29,4%), «знание» (14,7%) и «чувственный образ» (11,8%). Актуальные в первых позициях семы «истина», «действительность», «событие» в пятой и последующих позициях встречаются редко, в то время как «аргумент», «правоправность», «обстоятельства» – единично. Другими семами, которые представлены в анализируемом материале один раз, являются «опыт» и «правда».

По показателю общей частотности в дефинициях наиболее частотной в понятии «факт» является сема «событие» (18,7%), однако чаще всего она встречается в позиции II. Следующие по общей частотности семы – «действительность» (14,4%) и «истина» (10,8%) – лидируют в позиции I. Они стали второй и третьей по показателю общей частотности. Четвертыми по общей частотности со значением 10% стали семы «знание» (главная сема в позиции IV) и «предложение» (главная сема в позиции V). Наиболее частотная сема в позиции I «истина» находится на третьем месте в общем подсчете (10,8%).

Сема «результат», которая является основной в позиции III, занимает шестое место в общем подсчете (9,4%). К числу основных сем, которые по общему показателю имеют значения выше 5%, мы отнесли «объективность» и «явление» (по 7,2%). Низкочастотными стали семы «чувственный образ» с показателем 2,9% и «информация» (2,1%).

В английских дефинициях понятия «fact» в качестве наиболее частотного первого компонента выступают семы «truth» (27,9%) и «actuality» (22%). Например: *Fact is a truth* (1 компонент) *verifiable from experience* (2 компонент) *or observation* (3 компонент) [8]. Среднечастотными стали семы «knowledge» (16,8%), «information» и «statement» (по 11%): *Fact is knowledge or information based on real occurrences* [7]. Низкочастотными в первой позиции стали семы «event» и «situation» с одинаковыми показателями 5,5%. Высокочастотным вторым компонентом являются семы «information» (27,9%) и «knowledge» (22%). Например: *A fact is an item of knowledge* (1 компонент) *or information* (2 компонент) *that is true* (3 компонент) [9]. Среднечастотными в данной позиции стали семы «actuality», «truth» и «event» с показателями 16,8; 11 и 11% соответственно. По одному разу в качестве второго компонента были отмечены семы «statement» и «detail». Главным компонентом в позиции III является сема «truth» (27,9%). Среднечастотные компоненты «actuality», «event», «evidence» в данной позиции распределились равномерно – по 11%. Низкочастотными стали встретившиеся по одному разу семы «information», «knowledge», «detail», «proof», «circumstance», «trial» и «belief». Главной семой в четвертой позиции стали «information» с показателем 30,8% и «event» – 23%. Среднечастотная сема «evidence» имеет показатель 15,4%. Кроме того, однократно выявлены семы «actuality», «proof», «experience». В пятой группе сем, объединившей все последующие позиции, наиболее частотными семами являются «truth» и «evidence» (18,7%). Семы «information», «event» и «circumstance» с показателем 12,5% вошли в группу среднечастотных. Семы «detail», «proof», «objectivity», «phenomenon» и «belief» встречаются единично. Например: *Fact 1. Knowledge or information based on real occurrences; 2. a. Something demonstrated to exist or known to have existed; b. A real occurrence; an even. c. Something believed to be true or real* [7].

По показателю общей частотности в дефинициях понятия «fact» наиболее частотной семой является «truth» (18%), чаще всего она встречается в позициях I и III. Следующая по общей частотности сема – «information»

(16,9%) – лидирует в позиции II. Среднечастотная сема «actuality» в позициях II и III имеет общее количественное значение 12%. Ее преимущественная позиция – в начале дефиниции. Сема «event» встречается во всех позициях дефиниций понятия «факт». Сема «knowledge» – основная в позиции II – находится на четвертом месте в общем подсчете (9,6%). Сема «evidence» является главной в позиции V и занимает шестое место в общем подсчете (8,5%). Единично выявлены в английской понятийной сфере семы «situation», «trial», «experience», «objectivity», «phenomenon».

Таким образом, количественный подсчет выявил наиболее часто встречающиеся в словарях семы понятия «факт» / «fact». Понятийную сферу в русском материале составили «событие», «действительность», «истина», «знание», «предложение», «результат». В английской понятийной сфере это «truth», «information», «actuality», «event», «knowledge», «evidence». Следовательно, компонентный анализ показал, что понятийные сферы исследуемых понятий «факт» и «fact» большей частью совпадают по содержанию, но не в последовательности сем в дефинициях. Часто семы в английском и русском материале имеют разную степень значимости в ассоциативном поле концепта. Например, сема «предложение», отражающая репрезентативную сторону факта, является одной из основных сем в русском материале, а сема «statement» присутствует в наборе сем понятия «fact» в качестве среднечастотной в позиции I и малочастотной – в позиции III. Семы «information» и «результат» абстрактны, имеют широкий круг значений и являются гиперонимами понятия «факт» / «fact». Семями, которые не нашли эквивалентов в русском и английском языках, стали «результат» и «evidence». Последняя при изучении словарной статьи обнаруживает сему «visible», а следовательно, в русском материале соответствует семе «чувственный образ», поэтому мы не рассматриваем ее как сему, которая противоречит понятию «факт» в русском языке.

Литература

1. Малый академический словарь / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Ин-т рус. яз. АН СССР. 1957–1984 [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/01/ma105013.htm> (дата обращения: 6.04.2018).
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2004. 896 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/> (дата обращения: 5.06.2018).

3. Советский философский словарь [Электронный ресурс]. URL: www.woabula.ru/slovari/sovetskiy-filosofskiy-slovar/ (дата обращения: 17.04.2018).
4. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ТЕРРА, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/rus/ushakov/464081.html> (дата обращения: 6.04.2018).
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com/?book=41856&pg=2> (дата обращения: 6.04.2018).
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
7. American Heritage Dictionary of the English Language / Fifth Edition. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2016.
8. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014. HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2007, 2009, 2011, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fact>
9. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. Random House Inc., 2010.

УДК 811.13

*Т. Л. Черноситова, Ю. С. Пузанова (г. Ростов-на-Дону)
Донской государственный технический университет*

Этнолингвосоциокультурная идентичность франкоязычных писателей-транслингвов арабского происхождения в контексте гетеролингвизма

Статья посвящена изучению особенностей литературно-художественного транслингвизма. Особое внимание уделяется поиску корней данного явления. Авторы проводят анализ литературно-художественных произведений, написанных на французском языке писателями-транслингвами арабского происхождения.

Ключевые слова: транслингвизм, гетеролингвизм, писатель-транслингв, Рашид Буджер, Амин Маалуф, лингвокультурология

Целью данной статьи является изучение феноменов транслингвизма и гетеролингвизма, а также освещение особенностей данных феноменов на примере творчества франкоязычных писателей-транслингвов арабского происхождения Рашида Буджедра и Амина Маалуфа.

Освоение ценностей культуры и освоение языка культуры представляет собой, по существу, двуединый процесс, так как именно в условиях билингвизма значительно расширяются горизонты социализации, в орбиту человеческих интересов вовлекаются совершенно новые, зачастую несхожие между собой культурные пласты. Так, писатель, сформировавшийся на стыке французской и арабской (или любой другой) культуры, каковым является, например, Рашид Буджедра (Алжир) и Амин Маалуф (Ливан), обладает другим мировосприятием, другим мировоззрением, а стиль его мышления носит синкретичный характер, что представляет особый интерес для исследования.

Проведенный анализ российских научных работ на тему литературно-художественного транслингвизма в современной французской литературе показал, что заявленная нами тема малоизучена, но весьма актуальна в контексте изменяющейся геополитической и лингвокультурной картины мира. В связи с этим проведенный ранее теоретический анализ был дополнен изучением трудов таких зарубежных исследователей указанной проблемы, как Л. Блумфилд, У. Вайнрайх, А. Вежбицкая, Х. Р. Хаарманн, J. F. Hamers, M. Blanc, M. Beniamino, D. Casanova, E. Cioran, V. Köpke, A.-R. Delbard, R. Dion, C. Hagège, J. Kristeva, R. Gruntman, F. Ouellette и многие другие, которые изучали билингвизм западноевропейских писателей – мигрантов и эмигрантов – с позиций литературно-художественного транслингвизма.

Среди проблем билингвизма особый интерес представляет литературно-художественный транслингвизм. Однако при всем интересе к данной проблеме, в силу известных причин приобретшей особую актуальность в XX–XXI вв., художественный текст, обусловленный билингвальным творческим сознанием, до сих пор остается малоизученным. Возможно, причиной этого может служить определение известного французского лингвиста А. Мартине, согласно которому «литературный билингвизм всегда остается на втором плане» [4, с. 67]. Это объясняется тем, что в лингвистике до сих пор нет четкой дифференциации индивидуально-творческого билингвизма как базиса литературно-художественного транслингвизма. Чтобы объяснить

художественные тексты писателей-транслингвов, необходимо сопоставить использование иноязычных слов и структур, не связанных с речемыслительной деятельностью писателя-транслингва, с закономерностями развития и взаимодействия различных языков и культур.

Проведенный нами анализ лингвокультурных особенностей литературно-художественных произведений, написанных на французском языке писателями-транслингвами арабского происхождения Рашидом Буджедра (Алжир) и Амином Маалуфом (Ливан), позволяет отметить, что присутствие в их текстах значительного количества маркеров и инвариантов арабофонной лингвокультуры на уровне калек и фигур речи не только усиливает авторскую интенцию, направленную на создание у читателя (в нашем случае франкоязычного) определенной культурной «ауры», способствующей более глубокому пониманию описываемых событий и ощущению сопричастности с ними, но и создает «микшированный» текст, подчеркивающий лингвокультурную идентичность авторов-транслингвов.

В связи с этим мы полагаем, что литературно-художественный дискурс указанных авторов-транслингвов актуализируется на уровне интерлингвосоциокультурных факторов, что выражается не только в использовании Рашидом Буджедра и Амином Маалуфом языковых форм высказывания, специфических для арабофонной лингвокультуры, но и в обращении к фоновым знаниям читателя, через которые имплицитно коммуникативная цель автора.

В свете теории этноцентризма, рассматривающей и оценивающей мир сквозь призму этнокультурных ценностей и традиций, этнолингвокультурная идентичность авторов литературно-художественных транслингвальных произведений проявляется в рамках компаративных исследований дискурса. В 1994 году канадский лингвокультуролог Rainier Grutman впервые ввел новый термин – гетеролингвизм, которым определил присутствие в художественном тексте иноязычных идиом в той или иной форме, а также разнообразных социокультурных, региональных и даже хронологических проявлений родного или первого языка (L1), включенных в текст, написанный на ином языке, то есть на языке творчества (L2). Появление нового термина Rainier Grutman объяснил желанием уйти от таких полемических понятий, как «диглоссия» и «билингвизм», имеющих довольно широкое значение, и сконцентрироваться именно на литературно-художественном транслингвиз-

ме, одной из основных характеристик которого, по его мнению, и является гетеролингвизм.

Вводя в лингвокультурологию новый термин, Rainier Grutman предложил новое видение проблематики, касающейся литературного владения двумя языками и использования их на миметическом уровне. Это объясняется определенной спецификой транслингвального литературно-художественного текста, в котором языковой союз, объединяющий не просто различные, но и генетически чуждые друг другу языки и наречия, создается не методом дивергенции, то есть дифференциации языков, а методом конвергенции, то есть путем сближения на семасиологическом уровне, создавая тем самым некий лингвокультурный «гибрид». По мнению лауреата Нобелевской премии американца Герберта Саймона, автор открыл, таким образом, «новое исследовательское поле в лингвокультурологии, показав, как использование разнообразия языков в транслингвальном тексте выявляет главные цели авторской интенции» [2, с. 37].

В отличие от билингвизма и диглоссии, гетеролингвизм носит сугубо литературный характер, что позволяет выделить писателей-транслингвов в отдельную группу. При этом Rainier Grutman подчеркивает, что «*l'accent est mis non sur la pluralité, mais sur la différence*», то есть акцент делается не на «множественности», а на «различии». Подобная позиция позволяет ему выдвинуть положение о том, что «*il n'y a pas de Langue saussurienne une et indivisible, il n'y a que des variétés diatopiques (les dialectes), diastratiques (les sociolectes), diaphasiques (les registres) et diachroniques (les états de langue)*» [2, с. 37], и сделать следующий вывод: «*Finalement, l'unilinguisme et le plurilinguisme ne sont que deux points extrêmes sur un continuum et leur opposition est plus polaire que dichotomique*» [2, с. 37].

Это дает нам основание предположить, что гетеролингвизм не может рассматриваться как сумма некоторых денотативных единиц, включенных в текст, подлежащий анализу. Гетеролингвизм как этнолингвокультурное явление может рассматриваться только в рамках цельного текста, с учетом всех коннотаций. Основной причиной этого является положение самого франкоязычного писателя-транслингва, который существует в двух или нескольких лингвокультурных мирах, что и отражается в созданном им «многоязычном» и «многокультурном» текстовом пространстве. Мы исходим из принципа, что любое литературное произведение несет в себе определенные

«маркеры» своей среды, проявляющиеся в языковом, культурном и социально-политическом контексте.

Наша точка зрения подкрепляется высказыванием известного канадского лингвиста, лауреата многочисленных премий, кавалера Ордена Академических пальм, профессора Lise Gauvain, которая в своей книге «*L'écrivain francophone à la croisée des langues*», вышедшей в 1991 году, признает безоговорочное влияние среды на творчество писателя-транслингва, утверждая: «*La proximité des autres langues, la situation de diglossie sociale dans laquelle ils se trouvent le plus souvent immergés, une première déterritorialisation constituée par le passage de l'oral à l'écrit, et une autre, plus insidieuse, créée par des publics immédiats ou éloignés, séparés par des acquis culturels et langagiers différents, sont autant de faits qui les obligent à énoncer des stratégies de détours*» [1, с. 182].

За всеми творческими стратегиями, применяемыми писателем-транслингвом, будь то заимствования, безэквивалентная лексика, интегрирование инолингвокультурных цитат или аллюзий, изменение структуры языка и трансформаций на синтаксическом и грамматическом уровнях, стоит невозможность отказаться от своего нативного социокультурного и лингвистического мира. Эту зависимость писателя-транслингва от родной лингвокультурной среды объясняет Abdelkebir Khatibi в своем эссе «*Du Bilinguisme*» (1985), подчеркивая важность тесной внутренней связи между родным языком и иностранным, ставшим по тем или иным причинам языком творчества: «*Lalangue «maternelle» est à l'œuvre dans lalangue étrangère. De l'un à l'autre se déroulent une traduction permanente et un entretien en abyme [...]*» [3].

Понятие контрастивной гетероглоссии, предложенное лингвистами и специалистами по креольской лингвокультуре Ralph Ludwig и Hector Poulet, предполагает, что создание билингвального художественного текста тесно связано с процессом, который в современной лингвистике обозначен английским термином «code-switching», то есть с переключением языковых кодов, выраженном чередованием языков. Так, указанные авторы утверждают, что «*le code-switching littéraire peut être défini comme hétéroglossie contrastive: la fonction du code-switching littéraire est normalement celle d'introduire un contraste qui fait ressortir un personnage, une réaction particulière, un certain cadre situationnel, susceptible de créer un ancrage référentiel authentique par rapport au texte global. Du fait de la fonction contrastive, cette forme de non-*

homogénéité du texte littéraire laisse intacts les systèmes linguistiques ou registres en question, ce qui est propre du code-switching [5, с. 168–197].

На основании рассмотренных нами многочисленных подходов к изучению художественного транслингвального текста нам представляется необходимым подчеркнуть особую сложность лексико-грамматической, синтаксической и семантической конфигурации транслингвальных текстов, которая свидетельствует о фундаментальной связи между языкознанием и литературой.

Так, по мнению известного французского философа и социолингвиста Цветана Тодорова (TzvetanTodorov), транслингвальная литература является отражением транскультурализма конца XX – начала XXI века, который характеризуется как «l’acquisition d’un nouveau code sans que l’ancien soit perdu pour autant» [6, с. 36.]. При этом автор полагает, что данный феномен следует трактовать как «le stade dans lequel se trouve toute personne ayant acquis deux ou plusieurs codes culturels qu’elle manifeste librement et de façon équilibrée. Une culture ne peut pas remplacer une autre. De même, une langue ne se substitue pas à une autre, elle lui cède poliment, courtoisement la place temporairement ou définitivement» [6, с. 36].

Для таких французских писателей-транслингвов, как Andreï Makine (русский), Vassilis Alexakis (грек), Milan Kundera (чех), Rachid Boudjedra (алжирец) или Amin Maalouf (ливанец), и многих других транскультурализм выражается в демонстрации в своих произведениях первоначального культурного кода в их сегодняшнем инолингвокультурном социуме. И хотя родная страна остается для них главным источником вдохновения, в созданных ими франкоязычных художественных произведениях их первичная, родная лингвокультура (pays d’origine) виртуозно сочетается с лингвокультурой страны пребывания (pays d’accueil), ставшей для них второй родиной.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод о том, что за всеми творческими стратегиями, применяемыми писателем-транслингвом (безэквивалентная лексика, интегрирование инолингвокультурных цитат или аллюзий, изменение структуры языка и трансформаций на синтаксическом и грамматическом уровнях), стоит невозможность отказаться от своего родного лингвистического и социокультурного мира.

Литература

1. Gauvin L. L'Écrivain francophone à la croisée des langues. P.: Éditions Karthala, coll. «Lettres du Sud», 2000. 182 p.
2. Grutman R. Des langues qui resonnent. L heterolinguisme au 19em siècle quebecois. 1997. P. 11–37.
3. Khatibi A. Lettre-préface, in M.Gontard, La Violence du texte. P.: L'Harmattan, 1981.
4. Martinet A. Fonction et dynamique des langues. P.: Armand Colin, 1989. P. 67.
5. Mondada L. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction // Journal of Languages and Contact. 2007. N 1. P. 168–197.
6. Salim Jay. Boudjedra répond // Lamalif. 1976. N 78. P. 46.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

Е. А. Евтухова, А. А. Абызов (г. Иваново)

Ивановский государственный политехнический университет

Проектные технологии в формировании речевой культуры студентов на занятиях по иностранному языку

Статья посвящена организации проектной деятельности студентов 1-го и 2-го курсов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. В основу такой работы положен личностно-деятельностный подход. В частности, рассматриваются этапы реализации мини-проектов, а также потенциальные сложности на пути их осуществления.

Ключевые слова: мини-проект, деятельностный подход, иностранный язык, интерференция, студенты-билингвы

Изменения, происходящие в системе высшей школы РФ, имеют вполне определенную цель: подготовить специалиста, способного к активной творческой деятельности, самостоятельности, конкурентоспособности, социальной и профессиональной мобильности, ведению межкультурного диалога. Иными словами, это должна быть личность разносторонняя и многогранная, активно участвующая в процессе профессиональной и межкультурной коммуникации.

Использование современных технологий позволяет продуктивнее работать в выбранном направлении. Наиболее эффективной, на наш взгляд, технологией, способствующей формированию и развитию речевой культуры студентов негуманитарного профиля, является проектное обучение. Оно относится к тому виду современных технологий, которые позволяют реализовывать компетентностный подход, находящийся в основе государственных образовательных Стандартов высшего профессионального образования и

предусматривающий как использование в учебном процессе различных форм проведения аудиторных занятий, так и организацию внеаудиторной работы с целью формирования и развития профессиональных навыков учащихся.

Понятие «проектная технология» представляет собой совокупность определенных приемов, способствующих на первоначальном этапе формированию навыков, а затем и развитию умений самостоятельного планирования работы на иностранном языке. Как известно, в основе такой работы находится личностно-деятельностный подход. Организация проектной деятельности может быть самой разнообразной как по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые проекты), так и по форме (исследовательские, творческие, информационные проекты) [3, с. 45]. В частности, мини-проекты, осуществляемые студентами на занятиях, бывают информационными или творческими, групповыми или индивидуальными, аудиторными или внеаудиторными. Мы говорим о мини-проектах, потому что назвать выполняемую учащимися работу проектами на этапе первого и второго курсов было бы несправедливым. Объем материала невелик, и на выполнение задания требуется немного времени.

Как правило, работа студентов, изучающих иностранный язык, по выполнению мини-проектов начинается во втором семестре первого курса. В качестве тем-заданий для подготовки мини-проектов используются следующие темы: “*About myself*”, “*My family*”, “*My working day*” и т.д. Стоит отметить, что перечисленные темы составляют часть необходимого учебного материала в соответствии с учебной программой по иностранному языку (английскому в данном случае). Реализация мини-проекта осуществляется в несколько этапов, включающих:

- разработку плана выступления;
- написание текста выступления;
- нахождение иллюстративного материала в Интернете;
- создание презентации.

Очевидно, что осуществление каждого из перечисленных этапов реализации проекта будет представлять потенциальную сложность для русскоязычных студентов, изучающих английский язык как иностранный. Эта сложность обусловлена как чисто субъективными (плохое знание английского языка и др.), так и объективными причинами, прежде всего интерферен-

цией, имеющей место при языковом контакте, поскольку «речевое поведение билингва, являющегося активным объектом реализации языкового контакта, маркировано интерференцией» [2, с. 11]. Не стоит также забывать, что «контакт с другими языками приводит как к изменению последних в результате их взаимодействия с английским языком, так и влечет за собой значительные изменения внутри самого английского языка» [1, с. 15].

Известно, что интерференция проявляется на всех уровнях языка. Так, грамматическая интерференция ведет к межъязыковому отождествлению грамматических элементов, структурному калькированию, появлению новых грамматических категорий под иноязычным влиянием, к заимствованию иноязычных грамматических элементов и др. На лексическом уровне интерференция обусловлена несовпадениями в отношениях между означающими, означаемыми и знаками в разных языках. Часто можно наблюдать различия ассоциативных полей лексики, несовпадения лексической сочетаемости и многое другое. Но, пожалуй, особенно заметна языковая интерференция на фонетическом уровне. Именно фонетическая интерференция является основным источником произносительного акцента в речи говорящего [1, с. 15–17]. Преподаватель должен быть готов к большому количеству грамматических, лексических и особенно произносительных ошибок в иноязычной речи студентов. От него требуется максимум внимания и такта по отношению к каждому студенту, ибо предстоит не просто проконтролировать выполнение первого для студентов мини-проекта, но и оказать посильную помощь: во-первых, вместе со студентами необходимо составить план выступления – чаще всего простой план, включающий несколько пунктов; во-вторых, проверить написанный по плану текст, уделяя при этом особое внимание следующим задачам:

- показать основные различия в фонологической системе на сегментном и супraseгментном уровнях в родном и изучаемом иностранном языке (отсутствие палатализации и оглушения звонких согласных в исходе фонетического слова, семантическая обусловленность признака долготы/краткости гласных, особенности акцентуации, характер паузации и мелодики в английском языке);

- научить правильному выбору языковых средств, адекватных ситуации общения;

- научить нормативному употреблению слов, словосочетаний и др.;

– научить логической последовательности изложения.

При защите своего мини-проекта студенту необходимо произнести монолог, т.е. логически связанное высказывание. Думается, что выполнение указанного комплекса приемов будет способствовать развитию прежде всего умения связной монологической речи у студентов как наиболее трудоемкого вида речевой деятельности. Однако развитие связного монологического высказывания не должно ограничиваться только этим комплексом мер. Поскольку на начальном этапе обучения иностранному (английскому) языку лексический запас студентов невелик и не отличается особым богатством, только лексическая многозначность и синонимия могут помочь им разнообразить свою речь. Но и в этом студентам понадобится помощь преподавателя, ибо только под его руководством они смогут выбрать соответствующие лексические единицы для своего выступления. Преподаватель должен быть готов к работе с каждым учащимся индивидуально, вычитывая его текст, подчеркивая, но не исправляя различного рода ошибки, потенциально побуждая к этому самих студентов.

После проверки наступает следующий, не менее важный, на наш взгляд, этап – этап подготовки к выступлению. Значимость данной работы заключается в первую очередь в ее самостоятельном характере, поскольку она выполняется студентами индивидуально дома и включает как многократное чтение, так и воспроизведение текста предстоящего выступления в соответствии с представленной на слайдах информацией.

Компьютерная презентация, с одной стороны, облегчает выступление студента, а с другой – накладывает на него определенную ответственность: необходимо не просто воспроизвести заученный доклад, а изложить его самостоятельно, с известной долей импровизации, проявляя инициативу. Приходится констатировать, что это по силам только части студентов. Однако, по нашему мнению, в условиях искусственного (в данном случае аудиторного) билингвизма необходимо учить студентов именно такой подаче материала, поскольку подготовленная связная речь в виде рассказа воспринимается лучше монотонного чтения-доклада.

За выступлением, как правило, следует обсуждение мини-проектов. Сначала слушатели задают однокурснику вопросы, затем отмечают положительные и отрицательные стороны представленного доклада. Положительным, например, может быть подбор интересного иллюстративного материала.

ла, хорошо подготовленное выступление, понятная речь студента на иностранном языке. К отрицательным сторонам обычно относят большое количество фонетических, лексических и грамматических ошибок, затрудняющих процесс восприятия и понимания излагаемого материала. Отметим здесь весьма важный методический аспект. Несмотря на обилие ошибок в устной речи учащихся, не стоит перебивать студента во время выступления, исправляя его ошибки. Их анализ лучше провести после устной презентации, указав на наиболее существенные отклонения от литературных норм в иноязычной речи студентов.

Не менее важную роль в развитии речевой культуры студентов на иностранном языке, на наш взгляд, играет участие в дискуссии. Как известно, дискуссионные навыки и умения являются неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции будущих специалистов. Правильно понять собеседника, аргументированно высказать собственное суждение, найти верное решение какой-либо проблемы – вот неотъемлемые составляющие профессиональной культуры общения на иностранном языке [4, с. 341]. Таким образом, во время защиты мини-проектов осуществляется и обучение дискуссионным навыкам. Так, на занятиях студенты знакомятся с речевыми формулами и клише, используемыми для развития умения вести диалог, который с позиции прагматической лингвистики должен выполнять контактоустанавливающую функцию в языке, предполагающую прежде всего взаимопонимание. Учащиеся в первую очередь узнают, что процесс аргументирования начинается с дискурсивных элементов типа *“Let me start with the words...”*; *“Please pay attention to...”* и др., для уточнения используются фразы типа *“that is”*; *“I would like to say”*; *“in other words”* и т.д.

При подведении итогов в конце занятия выставляется оценка за выполненную работу, отмечаются лучшие мини-проекты. Не справившимся или плохо справившимся со своим заданием студентам предоставляется еще одна возможность выступить, но с учетом замечаний преподавателя и других студентов.

Следует обратить внимание на то, что особый интерес у студентов вызывает выполнение мини-проектов, посвященных выбору будущей профессии. И многие из них творчески подходят к этой работе. Будущие специалисты увлеченно и с желанием рассказывают по-английски о своем профессиональном поприще по окончании университета. В зависимости от направ-

ления подготовки студентам могут быть предложены мини-проекты по следующим темам: “*City transport in future*”; “*Producing of modern constructive materials*”; “*Young people in the world of computer technologies*”; “*My future speciality is a designer of clothes*” и др.

Безусловно, преподаватель по-прежнему должен контролировать выполнение работы каждого студента, исправлять ошибки, тем самым осуществляя процесс обучения, и давать рекомендации. Однако эти мини-проекты студенты выполняют с большей долей самостоятельности. Они должны не только грамотно оформить текст презентации на иностранном языке, но и четко обосновать выбор своей будущей профессии, а также понятно для собеседников (в лице таких же студентов) рассказать о ней с учетом основных коммуникативных качеств речи.

На втором курсе проектные технологии становятся все более востребованными. Однако методика работы здесь несколько иная. Поскольку студенты уже знакомы с правилами выполнения мини-проектов, на занятиях акцентируется внимание на аспектах культуры устной речи будущих бакалавров. Повышается роль соблюдения произносительных языковых норм: учащимся предлагается многократно повторять трудновоспроизводимые звуки и сочетания звуков, прежде всего не имеющие коррелятов в родном (русском) языке. Параллельно с этим особое внимание уделяется просодической стороне звучащей речи: мелодике, тембру, темпу, ритму, паузации, логическому ударению. Студентам предлагаются следующие задания:

– На одном дыхании, четко, равномерно, с паузами и усилением голоса в конце произнесите: “*Dear friends! May I have your attention, please*”.

– Прочитайте вслух предложения, стараясь точно соблюдать логическое ударение с нисходящим и восходящим тоном, чтобы передать настроение – спокойное или эмоционально возвышенное и т.п.

Такое пристальное внимание к соблюдению интонационных норм необходимо, поскольку вышеперечисленный ряд приемов способствует развитию выразительности – еще одного коммуникативного качества речи. К тому же следует помнить, что несоблюдение интонационных норм ведет к появлению иноязычного акцента в речи билингвов. Отметим также, что бакалавры негуманитарных специальностей в силу выбранной ими профессиональной деятельности с большим трудом овладевают средствами выразительно-

сти, но полагаем, что определенное представление о таком коммуникативном качестве речи они все-таки должны иметь.

Роль преподавателя на основном этапе обучения заключается в том, чтобы контролировать выполнение работы по созданию проектов и объективно оценивать выполненное задание. Темы проектов могут быть самими разнообразными – от профессиональных до лингвокультурологических. Студенты выполняют и те и другие с большим интересом.

Таким образом, уже на первом курсе студенты начинают учиться развивать свою речевую культуру на иностранном языке. Значительную помощь в этом вопросе призваны им оказать проектные технологии. По нашему мнению, их использование на занятиях по английскому языку имеет ряд преимуществ:

- произвольное запоминание многих лексических единиц, в том числе и профессиональных слов;
- закрепление в памяти студентов грамматических структур;
- формирование фонетических и интонационных навыков и умений;
- формирование связности и логичности речи.

Кроме того, применение данной технологии способствует развитию интереса к выбранной специальности и обеспечивает разнообразие форм проведения занятий по иностранному (английскому) языку.

Литература

1. Абызов А. А. Вариативность нормы английского языка (на материале аллофонического варьирования ряда сужающихся дифтонгов в Canadian English) // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2013. № 9. С. 15–21.
2. Вишневская Г. М., Абызов А. А. Канадский языковой разлом (англо-французский билингвизм). Иваново: ИВГПУ, 2016. 200 с.
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.
4. Стрельчук Е. Н. Проектные технологии в формировании речевой культуры иностранных студентов. Иваново: ИГХТУ, 2014. 343 с.

Учебное пособие «Idioms and Proverbs on Personal Issues» в образовательной практике высшей школы

Статья представляет собой рецензию на учебное пособие А. А. Егурновой «Idioms and Proverbs on Personal Issues», изданное в 2017 году и успешно апробированное на студентах младших курсов Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета.

Ключевые слова: учебное пособие, идиомы, пословицы, культура речевого общения, английский язык

Рецензируемое учебное пособие «Idioms and Proverbs on Personal Issues» («Идиомы и пословицы на личные темы») подготовлено с учетом требований государственного образовательного стандарта по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения английского языка» по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» и направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика».

Пособие издано в 2017 году на 98 печатных страницах и включает следующие разделы:

- 1) Preface (Введение)
- 2) Unit 1 Happiness (Раздел 1. Счастье)
- 3) Unit 2 Pleasure (Раздел 2. Удовлетворенность)
- 4) Unit 3 Sadness (Раздел 3. Печаль)
- 5) Unit 4 Positive Attitude (Раздел 4. Позитивное отношение)
- 6) Unit 5 Negative Attitude (Раздел 5. Негативное отношение)
- 7) Unit 6 Opinion (Раздел 6. Мнение)
- 8) Unit 7 Success (Раздел 7. Успех)
- 9) Unit 8 Failure (Раздел 8. Неудача)
- 10) Unit 9 Thinking (Раздел 9. Размышление)
- 11) Unit 10 Leisure (Раздел 10. Свободное время)
- 12) Unit 11 School (Раздел 11. Образование)
- 13) Unit 12 Future (Раздел 12. Планы на будущее)

14) Key (Ключи)

15) References (Список литературы)

Цель учебного пособия – способствовать развитию у студентов культуры устного и письменного речевого общения на английском языке.

Каждый раздел (Unit) имеет четко организованную структуру и состоит из краткой информационной справки («Теория») и вариативной практической части.

В разделе «Теория» представлены наиболее употребительные в реальной коммуникативной ситуации идиоматические выражения и поговорки английского языка на отдельно взятую тему личного характера. Информационную часть занятия целесообразно проводить в форме дискуссии, так как она включает в себя упражнения на языковую догадку и эквивалентный перевод с опорой на толкование предлагаемых образных выражений [2, с. 90]. Примером может служить выдержка непосредственно из самого печатного издания [1, с. 23–24]:

POSITIVE ATTITUDE

Down-to-earth – with no illusions; practical and realistic.

Like gold dust – difficult to find or obtain.

Out of this world – extremely enjoyable or impressive.

Smth goes with a swing – smth is successful and exciting.

To break the ice – to do or say something to relieve tension or get conversation going in a strained situation.

To give smb credit for smth – to acknowledge or praise smb for smth.

To have what it takes – to have the necessary qualities for success.

To hit the spot – to be exactly what is required.

To make the best of smth – to use smth as well as possible.

Proverbs

A hedge between keeps friendship green – С соседями дружи, а тын городи.

All are not friends that speak us fair – В очи льстит, а за глаза костит.

Civility costs nothing – От учтивых слов язык не отсохнет.

Do well and have well – Когда хочешь себе добра, то никому не делай зла.

Практические задания представляют собой систему тщательно подобранных упражнений (заполнение пропусков, исправление ошибок, перевод, устные и письменные задания с развернутым ответом и др.) [3, с. 78], которые направлены на формирование социолингвистической компетенции и за-

крепляют практические навыки опосредованного перевода выражений и текстов, содержащих идиоматические обороты и поговорки английского языка. Весь аутентичный материал соответствует основным принципам обучения, в частности систематичности, наглядности и доступности. Приведем примеры из пособия [1, с. 54–58]:

EXERCISES

1.1. Combine the words from the box below to make seven idioms. Use each word once only

thought	have	a	to	the	the	ball
take	keep	mind	food	feeling	one's	loss
bring	at	one's	off	a	for	point
mind	eye	change	sinking	to		

1.2. Complete each idiom in the following sentences

1. To refuse his offer was a right decision sense.
2. Anna attended many schools and met such a great lot of people that she, finally, gave up trying to keep them
3. The teacher started to use terms, and Ben completely lost of what she was saying.

1.3. Replace the underlined part of each sentence with an idiom

1. Working with them is no problem at all; they are quick in the uptake.
2. I didn't know at all who mummers were until I visited Philadelphia on New Year's Day.
3. Liz thinks it's a bad idea to gatecrash Ted's party.

1.4. The word 'think' is used in many different combinations and has some derivatives. Find at least four of them in a dictionary and explain their meaning. Provide proper translation and make up sentences of your own. See the example below

Example: *Think twice* means to consider a course of action carefully before embarking on it.

If you really want to leave, then go! But think twice as you will never be able to return to this place again.

A *think-piece* is an article in a newspaper, magazine, or journal presenting personal opinions, analysis, or discussion, rather than bare facts.

The think-piece on human cloning I read yesterday was very informative and rather chilling.

1.5. Match the beginning of each sentence with its ending

1	Joe shouldn't participate in that contest without considering his intellectual abilities first	a	Vows made in storms are forgotten in calms
2	Fred isn't good at Biology, and each time the teacher asks him a question he	b	met Clair for the first time
3	Sally's apt remarks about my presentation have	c	given me food for thought
4	Jim promised a chocolate bar to Kate for cribbing her homework but, after all, didn't fulfill his promise	d	Second thoughts are best
5	While covering such an important subject, it's essential not to	e	never keeps to the point
6	Jack can't even call to mind the day when he	f	Wisdom is a pearl of great price
7	If only I had prepared for the exam more thoroughly, I wouldn't get an F	g	take your eye off the ball

1.6. Correct the mistakes in these idioms

1. A wise woman changes her mind, a fool never will. But I'm not angry with Ann; she is very headstrong because she's young.
2. Jack doesn't get in touch with his college friends, so they lost trust of him years ago.
3. Let's get up straight – you'll draw up a project and I'll carry it out.

1.7. Give appropriate and full answers to the following questions

1. Vows made in storms are forgotten in calms, aren't they?
2. Have you ever had a sinking feeling? What was the reason?
3. How long may it take you for the directions of your parents to sink home?

1.8. Fill in the gaps with the information about you and your environment

1. Keeping to the point is (not) weak spot.
2. My friend usually takes eye off the ball when
3. was at a loss how to

1.9. Translate the following sentences into English

1. Когда я занят действительно чем-то захватывающим, я всегда теряю счет времени.
2. Моя учительница подкинула мне интересную пищу для ума о том, как построить юридическую карьеру.
3. Чтобы везло, нужно всегда вызывать в памяти позитивные образы и эмоции.

1.10 . Write a letter to your pen-friend of about 150 words describing a situation of yours when you did some hard thinking. Find a proper place for at least 3 idioms

Существенным плюсом рецензируемого издания является наличие ключей к упражнениям. Это позволяет студентам самостоятельно изучать разделы учебного пособия и проводить необходимую и своевременную корректировку процесса обучения.

Учебное пособие адресовано студентам высшей школы, преподавателям и учителям иностранного языка, а также широкому кругу читателей, интересующихся культурой образной англоязычной речи.

Литература

1. Егурнова А. А. Idioms and Proverbs on Personal Issues: учеб. пособие. [Б. м.]: Издательские решения, 2017. 98 с.
2. Егурнова А. А. Английские идиомы и пословицы для выражения мнения // Образование от «А» до «Я». Образовательный портал «УчисьУчись.рф» / ООО «Учисьучись». 2017. Вып. 9. С. 90–95.
3. Егурнова А. А. Пять образцов личных писем для успешной подготовки к ГИА (ОГЭ) по английскому языку // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 15. С. 76–80.

Эффективность различных методов преподавания английского языка

В статье рассматриваются различные методы преподавания английского языка, оценивается их эффективность в количественном выражении. Автор анализирует преимущества и недостатки того или иного метода и целесообразность их применения в группах студентов с разным уровнем владения иностранным языком.

Ключевые слова: эффективность, иностранный язык, методика преподавания, дискуссия, мотивация

При обучении английскому языку применяются различные приемы и технологии. От правильно выбранного подхода зависит эффективность тех или иных методов. Как показывает практика, в группах студентов наиболее широко применяются коллективные способы обучения, включающие самостоятельную работу, выполнение домашнего задания, а также обсуждение той или иной ситуации (проблемы) в диалоговом режиме. Такой подход позволяет достичь усвоения 90% учебного материала и в дальнейшем использовать эти знания в повседневном общении. Однако следует заметить, что этот способ обучения эффективен лишь среди студентов, уже обладающих как минимум средними знаниями. На начальных этапах обсуждение ситуации или проблемы не будет эффективным, поскольку студенты еще не имеют необходимых знаний грамматики и словарного запаса. Кроме того, немаловажным элементом успешного обучения является создание позитивной атмосферы на занятии. Согласно исследованию, описанному в книге Джима Скривенера «Обучение преподаванию», педагог должен обладать следующими характеристиками: проявлять уважение к обучающимся, внимательно слушать своих студентов, быть терпеливым по отношению к ним, уметь четко и ясно объяснять материал и отличаться высокой организованностью. При соблюдении данных условий климат в группе становится более позитивным, а общение между студентами и преподавателем – более честным и открытым [1, с. 17]. На наш взгляд, создание благоприятного климата в группе способствует быстрому и

качественному усвоению материала, а также развивает у студентов чувство ответственности, исполнительности и повышает их мотивацию при изучении иностранного языка. Необходимо помнить, что ни один навык в языковой системе не существует в изоляции: невозможно провести беседу на заданную тему, не зная специальной терминологии; нет смысла просто учить слова, не применяя их в каком-либо контексте. Цель обучения языку – приобретение возможности принимать участие в обмене информацией: это может быть разговор с друзьями-иностранцами, чтение инструкций к бытовым приборам, ознакомление с составом ингредиентов на упаковке с едой и т.д. Полученные знания должны применяться в реальной жизни, а ведь нередко ситуации, когда люди, изучавшие иностранный язык в школе, после ее окончания не способны сформулировать самое простое предложение [1, с. 29].

Преподавание английского языка в группе отличается от индивидуального обучения, когда преподаватель находится один на один с обучаемым. В группе каждый студент имеет свой характер, то или иное настроение. От готовности отдельных студентов выполнять задания, учиться, двигаться вперед во многом зависит успех группы в целом. Если группа новая, то со временем преподаватель выделяет основные моменты в поведении, интересах студентов и в зависимости от этого разрабатывает свою собственную стратегию в работе с группой.

Исходя из собственного опыта работы мы можем сказать, что в зависимости от возрастной категории группы, от возможностей и способностей студентов следует выбирать наиболее подходящий метод обучения и темы, которые могут заинтересовать именно данную аудиторию. Например, группа, состоящая преимущественно из молодых людей, недавно окончивших школу, вряд ли будет увлечена обсуждением бизнес-проектов или вопросов приобретения франшизы для открытия собственного дела. В таких группах в качестве дополнительного материала эффективно чтение книг на английском языке с последующим переводом, поскольку по окончании института студенты получают диплом лингвистов-переводчиков. Возрастная категория 18-20 лет предпочитает детективы, научно-фантастические тексты, а также классическую литературу. Чтение книг с последующим выполнением упражнений и подробным обсуждением, включающим в себя развернутые ответы на вопросы, значительно расширяет словарный запас и кругозор обучающихся. Очень полезно делать пересказ, поскольку это развивает устную

речь и позволяет свободно использовать английские конструкции в собственной речевой практике. При работе с группой, состоящей из более взрослых людей, многие из которых работают и получают второе высшее образование, темы должны быть другими, нежели в молодежной аудитории. В качестве дополнительного материала могут быть использованы пособия, совершенствующие навыки деловой переписки с иностранными коллегами, ведения переговоров, подготовки бизнес-презентаций. Если группа состоит из слабых студентов, эффективно уделять больше внимания грамматике, чтобы сформировать базу для дальнейшего развития коммуникативной компетенции.

Немаловажную роль в обучении, конечно же, играет мотивация. Многие студенты четко знают, зачем они изучают иностранный язык (чтобы сдать экзамен, угодить родителям, получить хорошую работу и т.д.). Зачастую мотивация носит внешний характер. Мотивация является определяющим фактором того, насколько серьезно студенты относятся к изучению языка, готовы ли они заставлять себя работать для достижения положительных результатов [1, с. 84]. Практические действия в процессе изучения иностранного языка позволяют достичь эффективности обучения на уровне 75%. С помощью практических заданий у обучающихся формируются навыки и развиваются умения в использовании языковых средств. Практические задания могут быть ориентированы на наблюдение, могут быть обращены к личному опыту студентов. Например, при обсуждении темы «Сохранение окружающей среды» каждый студент высказывает свое мнение по этому вопросу, говоря о том, что лично он делает для спасения природы. Также практические задания предполагают вовлечение студентов в различные виды деятельности: интеллектуальной, игровой, развлекательной. В своей работе после изучения новой темы (например, «Космос») мы даем студентам задание в парах примерить на себя роли космонавта и журналиста. Обычно такие задания носят увлекательный характер, и студенты с удовольствием слушают диалоги или выступления однокурсников. Что касается интеллектуальной деятельности, то весьма эффективно разгадывание кроссвордов на английском языке. Это позволяет тренировать память, запоминать правильное написание слов, а также развивает сообразительность. К развлекательным видам практических заданий можно отнести исполнение песен на английском языке. Данная форма работы вносит в обучение разнообразие, помогает создать дружескую обстановку на занятии, хотя не всегда ее можно применить,

так как далеко не все любят и хотят петь. Здесь, как и в случае с методами, указанными выше, многое зависит от группы – ее возрастной категории и интересов. Благодаря применению игр-тренингов, игр-упражнений, логических и ролевых игр создаются реальные жизненно важные ситуации. Студент, способный управлять своим поведением в таких ситуациях, обладает развитой коммуникацией, умеет планировать свою жизнь и логически мыслить.

Как уже было сказано выше, для достижения оптимального результата при обучении иностранным языкам необходимо применять комбинированные (смешанные) методы. В истории методики наибольшую известность получили следующие методы этой категории: сознательно-практический метод (Б. В. Белзев), метод чтения (М. Уэст) и коммуникативный метод (Е. И. Пассов). Комбинированные методы включают следующие принципы: речевая направленность обучения, систематичность, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и другие [2, с. 77].

Зачастую группа студентов состоит из обучающихся, владеющих языком на разном уровне. Педагог использует индивидуальный подход к каждому студенту для получения эффективных результатов. При планировании занятия следует помнить, что подобранный материал может показаться очень легким для одних студентов, но довольно трудным для других, поскольку каждая группа состоит из студентов разного уровня, обладающих различными способностями и возможностями в изучении иностранного языка.

Третьим по эффективности является участие в дискуссионных группах. Данный метод позволяет достичь результата 50% при обучении английскому языку. Дискуссия представляет собой совместную деятельность, направленную на принятие решения в группе. Данный метод обучения повышает интенсивность и эффективность восприятия материала за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск. Дискуссия – один из эффективных способов активизации группы для решения многих задач. Данный метод применим в целях обучения, развития, налаживания взаимоотношений в группе. В ходе групповой дискуссии происходит коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечная цель которого – достижение общего мнения. В преподавании иностранного языка это можно осуществить следующим образом: одному из студентов поручается роль ведущего, представляющего актуальную тему. Ведущий задает другим студентам, участникам данной дискуссии, вопросы, на которые участники дают развернутый

ответ. Преподаватель следит за происходящим, корректируя ход занятия, делая необходимые дополнения и пояснения. Так формируется практический опыт совместного участия в обсуждении, а также решаются теоретические и практические проблемы. Особенность дискуссии состоит в том, что каждый ее участник, являясь равноправным и активным членом группы, обсуждает предлагаемые решения, оценивает их правильность и обоснованность. С помощью подобных обсуждений развиваются интеллектуальные возможности участников, повышается продуктивность их общения. Успешность дискуссии зависит от умения ее организовать и от умения говорить развернуто на заданную тему, а не просто обходиться односложными ответами. При использовании данного метода очень важно правильно выбрать тему, которая сможет заинтересовать всех студентов.

Степень эффективности любого метода необходимо проверять на практике. Также следует сказать о том, что к занятиям требуется тщательная подготовка не только студентов, но и преподавателя. Конечно, не всегда можно предугадать, как группа среагирует на задание, но чем лучше будет подготовлен преподаватель, тем проще ему будет сориентироваться в любой ситуации и справиться с возникшими сложностями. Готовясь к занятию, следует подготовить план, в котором дать ответы на вопросы: «Какую пользу студенты извлекут из этого материала?», «Какие тексты, аудиозаписи, картинки, упражнения будут при этом использованы?», «Сколько времени уйдет на каждое задание?» Те виды деятельности, которые мы применяем в обучении, отражают нашу идею, наш взгляд на обучение в целом [1, с. 125].

Четвертую строчку по уровню эффективности в преподавании иностранного языка занимает демонстрация. Указанный метод достигает 30% эффективности. К демонстрации можно отнести представление грамматического материала в схемах, таблицах, графиках. Для получения наиболее стойкого результата следует закреплять правило большим количеством примеров для доведения навыков до автоматизма.

По поводу преподавания грамматики отметим, что объяснение нового материала должно быть максимально понятным для обучающихся, поэтому в таких случаях весьма полезны диаграммы, схемы с примерами для более четкого восприятия информации. Задания, подобранные в соответствии с уровнем подготовленности студентов, помогут привлечь их внимание к тем или иным языковым явлениям. Ключевой техникой является возможность

задавать вопросы, которые способствуют размышлению и воспроизведению усвоенного [1, с. 168].

Пятую позицию в «рейтинге эффективности» занимают методы, предполагающие использование аудио- и видеоматериалов. Данные методы эффективны на 20%. Для улучшения результатов работы после прослушивания аудиозаписи или просмотра видеоматериала полезно провести обсуждение данной темы, когда студенты работают, задавая друг другу вопросы в парах или мини-командах.

Последние две строчки занимают самостоятельное чтение (10%) и лекция (5%). Чтение может быть использовано в качестве дополнительного материала, для увеличения словарного запаса, но данный метод может быть рассмотрен только как вспомогательный. Что касается лекций, отметим, что английский язык, как и любой другой, подразумевает живое общение, следовательно, данный метод преподавания не является эффективным и вполне оправданно занимает последнюю строчку в представленной классификации.

Литература

1. Scrivener J. Learning Teaching. Makmillan, 2011. 418 p.
2. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Издательство ИКАР, 2017. 240 с.

УДК 82:15.5+159.23.35

*О. Ю. Макарова, К. Г. Тарасова, М. В. Чегодаева (г. Казань)
Казанский государственный медицинский университет*

Роль книги как носителя интеллектуальных и нравственных ценностей

Статья посвящена аналитическому осмыслению роли книги в процессе интеллектуального и нравственного становления личности. Основными методами исследования были выбраны наблюдение, сравнение и обобщение.

Ключевые слова: информационные технологии, Интернет, становление личности, носители информации, воспитание подрастающего поколения

Эволюционное развитие общества привело к тому, что в XXI веке информационные технологии заметно оттесняют книгу как источник информации на второй план. Подростающее поколение постепенно теряет интерес к чтению, предпочитая бумажным носителям информации современные гаджеты (мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки), с их помощью черпая всё возрастающий объём необходимых сведений из Интернета. С подобным положением вещей связана определённая опасность: разрывается связь времён. Люди теряют способность осмысливать стремительно нарастающий информационный поток. Утрачивается эмоциональная составляющая смысла, не воспринимается острота коллизий, предлагаемых авторами произведений классической литературы, да и сами книги, их герои, как и авторы, всё чаще рассматриваются молодыми читателями как безнадёжный анахронизм, которому не должно быть места в стремительно мчащемся вперёд, жёстком современном мире.

Социологи выявили весьма неприятную тенденцию: почти четверть населения страны не обладает навыками функционального чтения. Проблемы появляются уже в раннем возрасте: ученики 5-6-х классов читают тексты, но не понимают, о чём они, и не могут внятно пересказать прочитанное [1]. Огромная роль, которую всегда играла книга в воспитании подрастающего поколения, не может быть возложена на Интернет. Ведь его тематика с безграничной свободой выбора вряд ли сможет нести воспитательную функцию. А это прямая дорога к деградации личности. Если чтение развивает мышление, пополняет словарный запас, приучает к логически обоснованному, последовательному движению мысли за идеей автора, то Интернет в первую очередь развивает у современного молодого человека безудержное стремление к неограниченному потреблению информации, преимущественно визуальной, зачастую сомнительного содержания [2].

Преподаватели как средних, так и высших учебных заведений всё чаще задумываются над вопросом: «Почему молодёжь все меньше читает?» Эта проблема становится крайне актуальной в наше время. Меняются люди, их интересы, предпочтения – и всё это происходит под влиянием Интернета и новых информационных технологий, в результате их проникновения в повседневную жизнь человеческого общества. Но так ли много в этом положительных сторон?

Да, безусловно, как источник информации Интернет является важнейшей составляющей современного мира. В начале своего развития Интернет

был именно информационной сетью, которая не могла выполнять никаких других функций. Об этом говорит и тот факт, что первоначально перед американскими учёными была поставлена цель разработать надёжную систему передачи данных. Впоследствии эта сеть превратилась в тот Интернет, каким мы его знаем сегодня. Нередко мы заходим в глобальную сеть, чтобы бездумно потратить своё время на поиски второстепенной, мало значащей для нас информации. Бесспорно, главное достоинство Интернета состоит в том, что он является источником информации, которая в настоящее время ценится не меньше природных ресурсов: нефти, газа, золота. Не зря говорят, что тот, кто владеет информацией, владеет миром. Но при этом мы порой не замечаем, что из наших взаимоотношений исчезает эмпатия, тепло человеческого общения, которые во все времена ценились превыше всего [3].

Размышляя над затронутой проблемой, мы провели небольшое социологическое исследование на эту тему. Нами была разработана анкета, которую мы предложили 20 студентам первого курса медико-профилактического факультета Казанского государственного медицинского университета. Результаты анкетирования приводятся ниже.

Вопрос № 1. Как вы проводите своё свободное время?

Варианты ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) гуляю с друзьями	6	30
б) сижу в Интернете	3	15
в) смотрю сериалы, фильмы	1	5
г) читаю книги	7	35
д) другое	3	15

Вопрос № 2. Какую роль играет книга в вашей жизни?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) второстепенную	7	35
б) незначительную	2	10
в) главную	11	55

Вопрос № 3. Чему вы отдаёте предпочтение – гаджетам, Интернету или книгам?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) гаджеты	3	15
б) Интернет	5	25
в) книги	9	45
г) другое	3	15

Вопрос № 4. Какова бы была ваша реакция, если бы книги перестали печатать и выпускать?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) был бы очень огорчён, люблю читать книги	9	45
б) безразличие, не читаю книги вообще	4	20
в) нейтрально, при желании нашёл бы доступ в Интернете	7	35

Вопрос № 5. Какой жанр книги вы предпочитаете?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) фантастика	3	15
б) детектив	7	35
в) биография и мемуары	4	20
г) научные	1	5
д) другое	5	25

Вопрос № 6. Нравится ли вам читать книгу в электронном формате?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) да	8	40
б) нет	12	60

Вопрос № 7. Если на вопрос 6 вы ответили нет, то напишите почему?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) неудобно	5	25
б) люблю ощущать книгу	9	45
в) портит зрение	6	30

Вопрос № 8. Как давно вы посещали библиотеку?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) давно	9	45
б) 1-2 недели назад	6	30
в) 1 месяц назад и больше	5	25

Вопрос № 9. Откуда вы предпочитаете черпать информацию?

Вариант ответа	Количество ответов	Количество (в %)
а) библиотека (книги)	13	65
б) Интернет	7	35

Вопрос № 10. Какую прочитанную вами за последнее время книгу вы порекомендовали бы прочитать вашему другу, подруге?

Полученные ответы:

- 1) Бунин И. А «Солнечный удар»;
- 2) Эльчин Сафарли «Расскажи мне о море»;
- 3) Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»;
- 4) М. Кану «Будущее разума»;
- 5) М. Митчелл «Унесенные ветром»;
- 6) Д. Лондон «Мартин Иден»;
- 7) Д. Остин «Гордость и предубеждение»;
- 8) Г. Морис «Призвание»;
- 9) Г. Марш «Не навреди»;
- 10) Л. Н. Толстой «Война и мир».

Данный вопрос является дополнительным, и только 50% опрошенных ответили на него.

В заключение необходимо отметить следующее. Наше исследование, хотя оно имеет локальный характер и охватывает небольшое количество респондентов, показало, что чтение остаётся важным фактором формирования у молодых людей интереса к выбранной профессии и необходимых для неё моральных и интеллектуальных качеств.

Литература

1. Школьники не могут пересказать прочитанное // Вечерняя Казань. 2018. № 94 (07 авг.).

2. Левченко А. Н., Дудник О. Д. Изучение отношения старшеклассников к некоторым проблемам современности // Чтение детей и подростков в конце XX века. По материалам региональных исследований библиотек / отв. ред. И. А. Бутенко, Е. И. Голубева, В. П. Чудинова. М.: РГДБ, 1999. 230 с.

3. Матюшина В. С. Содержание чтения школьников // Чтение детей и подростков в конце XX века. По материалам региональных исследований библиотек / отв. ред. И. А. Бутенко, Е. И. Голубева, В. П. Чудинова. М.: РГДБ, 1999. 120 с.

УДК 371.3

Е. И. Михалева (г. Москва)

Московский городской педагогический университет

Фонетическое исследование как способ формирования научно-исследовательской компетенции выпускника-бакалавра

В статье описывается методика проведения фонетического исследования в выпускных квалификационных работах бакалавров-лингвистов. Представлены критерии отбора материала и поэтапная методика фонетического анализа звучащих текстов.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, методы фонетических исследований, электронно-акустический анализ, научно-исследовательская компетенция

Среди приоритетов в подготовке современных выпускников-бакалавров можно выделить подготовку интеллектуально развитых специалистов с высокой профессиональной компетенцией.

На первом этапе обучения закладываются базовые, как правило, общие исследовательские компетенции с последующим их развитием и профессиональным углублением. Сюда можно отнести владение теоретической информацией, когда происходит прирост информации к базовому курсу через индивидуальный поиск, а также умение разбираться в определенных языковых вопросах, имеющих прикладной характер. Следует отметить, что научно-исследовательская деятельность студентов реализуется в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы.

Выполнение квалификационной работы проводится на заключительном этапе обучения студентов, и одной из ее целей является определение степени готовности выпускника к самостоятельному решению профессиональных задач.

Различные подходы к выполнению ВКР бакалавров наблюдаются на разных выпускающих кафедрах, однако, несмотря на различия в требованиях, основополагающие критерии, свидетельствующие о качестве финальной работы и сформированности научно-исследовательской компетенции выпускника-бакалавра, остаются неизменными.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов выпускная квалификационная работа должна соответствовать определенным критериям, среди которых можно выделить актуальность и новизну исследования.

На фоне современных глобализационных процессов актуальными представляются работы, в которых предметом исследования выбираются проблемы, стоящие на стыке наук. «Компетентностная модель образовательных результатов синтезирует соответствующий репертуар общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, реализующих междисциплинарную основу подготовки» [1, с. 192]. Современные направления фонетико-фонологических исследований в настоящее время выходят за рамки чисто фонетических. Так, например, статус английского языка в современном мире будет раскрываться через антропоцентрический [5] и социальный контексты; вопросы, связанные с особенностями новых вариантов английского языка, – сквозь призму геополитики [4], а спе-

цифика просодического оформления говорящего в разных видах дискурса может раскрываться через связь с невербальным компонентом [2].

Еще одним важным индикатором высокого уровня выполненной работы является ее исследовательский характер, наличие в практической части экспериментально-фонетического анализа звучащего материала.

Для проведения качественного объективного исследования аутентичной речи используется комплекс взаимодополняющих методов – как субъективных (перцептивно-слуховой), так и объективных (акустический).

Отбор материала может осуществляться не только с использованием метода полевой работы, но и с применением метода корпусного анализа. К ресурсам относятся такие сайты, как BBC Voices – Accents and Dialects, International Dialect of English Archive, The IVE Corpus и др., где представлены аудиоматериалы носителей английского языка, классифицированные по принципу территориальной и социальной принадлежности, включая профессиональный, возрастной, гендерный аспекты.

В задачи аудитивного метода, или метода перцептивного анализа, входит установление мелодических характеристик с учетом комплексно-речевой ситуации, выявлением типа ядерного тона и его характера, ЧОТ, громкости и скорости произнесения, наличия и характера пауз, интонационных характеристик речи в целом.

Аудиторский анализ проводится с привлечением фонетистов-экспертов, имеющих опыт в аудировании и анализе звучащих текстов, а также «наивных» носителей английского языка, поскольку «восприятие наивных носителей языка важно для установления границ человеческого восприятия, с учетом специфики конкретного языка» [6, с. 195]; [3].

Применение электронно-акустического анализа позволяет получить объективные данные о фонетическом оформлении речи, которые подкрепляют, уточняют и иллюстрируют результаты аудитивного анализа. Электроакустический анализ проводится на персональном компьютере с использованием программного обеспечения для проведения анализа речевого сигнала (PRAAT, Speech Analyzer). Временные рамки при выборе аудиоотрывков должны быть минимально достаточными для создания внятного контекста ситуации общения и показательными для иллюстрации фактора.

На заключительном этапе экспериментального исследования полученные данные лингвистически интерпретируются с учетом всех факторов, обу-

словливающих вариативность сегментных и сверхсегментных характеристик.

В качестве примера рассмотрим принцип отбора материала и методику проведения экспериментально-фонетического исследования выпускной квалификационной работы, выполненной на кафедре фонетики английского языка и деловой коммуникации ИИЯ, на тему: «Прагмафонетические средства воздействия на аудиторию (на материале англоязычного политического дискурса)». Целью работы являлось выявление особенностей просодического оформления высказываний противоборствующих сторон в условиях кризисного коммуникативного события.

Отбор языкового материала осуществлялся в несколько этапов.

Задачей *первого этапа* было выявление в сети Интернет информации, наиболее полно отражающей конкретику предвыборного дискурса (политические выступления, видеосюжеты, сообщения, программы действий противоборствующих сторон). Время звучания широкого корпуса исследования составило более 5 часов.

При отборе материала основными критериями были следующие:

- 1) исследуемые тексты выступлений должны быть объединены как единой тематикой, так и единой целью выступления – воздействовать на аудиторию и убедить слушателей в своей правоте;
- 2) принадлежность ораторской речи к жанру предвыборной на политическую тему, а по типу аудитории – к выступлению перед широкой аудиторией;
- 3) записи выступлений должны быть осуществлены в период подготовки к референдуму и в момент их реального произнесения при наличии аудитории.

Из выявленных источников (звучащих речей) методом аудитивного анализа отобрано 8 ораторских выступлений (по 4 выступления сторонников и противников независимости), произнесенных в период кампании по проведению референдума в 2014 г. Из общего круга англоязычных политиков и общественных деятелей Великобритании данные ораторы были выбраны по причине того, что они, занимая высокие политические посты в Шотландии и Англии, обладают развитыми ораторскими способностями и их речь приближена к норме литературного английского языка (эти политики представляют политический истеблишмент британской нации). В работе представлен

подробный политический и фонетический портрет каждого отобранного для анализа политика.

На *втором этапе* отбора были проанализированы композиционно значимые части выступлений (вступление, главная часть и заключение) с целью выделения в них главных смысловых высказываний. Общее количество выделенных высказываний – 526.

На *третьем этапе* отбора исследовательского материала для каждого выделенного высказывания методом контекстуального анализа выявлялась реализуемая политиком тактика воздействия. На этом же этапе высказывания группировались по типам тактики воздействия.

Перед проведением инструментального анализа высказывания были подвергнуты слуховому анализу с целью определения их интонационного оформления.

Дальнейшей целью акустического анализа являлось получение с помощью инструментальных средств объективных значений просодических характеристик высказывания. Общее количество подлежащих фонетическому исследованию эпизодов общения составило 32 (по 8 высказываний каждого из четырех ораторов), число интерпретируемых тонограмм узкого корпуса исследования – 32.

Сопоставление данных слухового и объективного анализа позволило выявить соответствие просодических характеристик и интенций политика, а значит, понять, как аудитория слышит и воспринимает то, что политик хотел выразить, используя просодические средства, а также установить тот факт, что фонетические средства устного выступления играют важную роль в выражении прагматической интенции противоборствующих политических сторон с учетом целей борьбы за власть / удержание власти.

Опираясь на анализ более чем 100 выпускных квалификационных работ, научное руководство которыми осуществлялось членами фонетической научной школы института иностранных языков, можно заявить о достаточно высоком уровне выполнения практической части, как правило, интегрирующей разные методы исследования, логично связанные между собой: метод научного наблюдения, заключающийся в проведении теоретического анализа имеющейся литературы по теме исследования; метод сплошной выборки фонетических единиц; аудитивный и электроакустический методы анализа сегментных и/или сверхсегментных характеристик уз-

кого корпуса исследования; метод контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа языкового материала; (социо)лингвистическая интерпретация звучащего языкового материала; элементы математико-статистической обработки данных.

Наблюдения показывают, что комплекс используемой современной фонетической методики, адаптированной к задачам и материалу работы, обеспечивает надежность и достоверность результатов исследований. Работы обладают большой значимостью, результаты исследований широко применяются в практических и теоретических курсах, читаемых на кафедре.

Литература

1. Гончарова В. А., Иванова Ю. Е. Выпускная квалификационная работа как проективная модель междисциплинарного измерения высшего гуманитарного образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10. С. 176.
2. Иванова Ю. Е. Вербальные и невербальные средства воздействия на коммуникантов в процессе бизнес-презентаций // Когнитивные исследования языка. 2012. № 11. С. 511–513.
3. Михалева Е. И. Фонетические особенности диалектно-окрашенной речи в аспекте ее восприятия: перцептивно-фонетическое исследование на материале северных акцентов Англии: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
4. Михалева Е. И. Влияние политики мультикультурализма на диалекты Англии // Когнитивные исследования языка. Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике: сб. науч. ст. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 730–735.
5. Титова О. А. Роль английских фразеологизмов-антропонимантов в формировании фразеологической картины мира // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 2(22). С. 41–48.
6. Шевченко Т. И. Социофонетические методы анализа звучащей речи: учеб. пособие для бакалавров, магистров, аспирантов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика» / под ред. Е. А. Бурой, Т. И. Шевченко. Дубна: Феникс+, 2015. 212 с.

Использование комиксов в обучении чтению на уроках английского языка

Статья посвящена проблеме использования комиксов в обучении чтению на уроках английского языка. Комикс может быть успешно использован для развития навыков чтения аутентичных текстов.

Ключевые слова: комиксы, урок, обучение письму при помощи комиксов, английский язык

Креолизованные тексты комиксов имеют серьезный потенциал для того, чтобы использоваться для эффективного развития языковых навыков школьников на уроках английского языка. Комиксы представляют собой ряд сюжетно связанных между собой картинок с репликами героев и пояснениями автора. Сочетание картинок и текста позволяет школьнику использовать языковую догадку, а учителю – применять широкий спектр заданий. В данной статье мы рассмотрим вопрос об обучении чтению с использованием комиксов.

В зависимости от полноты освоения навыка чтения различается умение извлекать необходимую информацию. Этот навык выступает как средство развития других умений и навыков владения языком. К примеру, чтение служит ускорению усвоения языкового и речевого материала. Существуют различные подходы к формированию навыков и техники чтения. В их основе лежат операции по анализу информации на уровнях зрительного или графического восприятия, соотнесение синтагм и звуков. По форме различают чтение вслух и чтение про себя. В зависимости от этапа обучения и индивидуальных особенностей восприятия информации может изменяться рекомендованное соотношение данных форм в процессе обучения. На ранних этапах следует уделять основное внимание чтению вслух, когда как по мере приближения к старшему этапу акцент смещается на чтение про себя [3, с. 141].

Выделяют следующие виды чтения: с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение), с полным пониманием содержания (изучающее чтение), с извлечением необходимой (интересующей) значимой информации (поисковое чтение) [2, с. 129].

Н. Д. Гальскова уточняет, какие навыки, необходимые школьнику, лежат в основе каждого вида чтения:

1) понимать основное содержание через выделение основной информации в тексте, отделение ее от второстепенной, установление связи между событиями, предвосхищение развития действий и обобщение информации и др.;

2) извлекать полную информацию из текста через полное понимание деталей, выделение уточняющей информации, установление причинно-следственных связей, определение главной идеи и др.;

3) понимать необходимую информацию через определение основной темы текста, его жанр, выявление интересующей информации, определение ее важности и др. [2, с. 130].

В «Примерной основной образовательной программе основного общего образования» предлагается осуществлять обучение чтению с пониманием основного содержания на несложных аутентичных текстах (до 700 слов) по темам программы с некоторым количеством неизвестных языковых явлений. Чтение с выборочным пониманием информации также должно осуществляться на несложных аутентичных текстах (до 350 слов) с некоторым количеством неизвестных языковых явлений. Чтение с полным пониманием осуществляется на несложных аутентичных текстах (около 500 слов), содержащих только изученный языковой материал [4, с. 260].

Следует отметить, что одной из задач при обучении иностранному языку является обучение чтению аутентичных текстов, что отражено в «Примерной основной образовательной программе основного общего образования». Аутентичный текст – «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [1, с. 25]. Тексты комиксов можно использовать без адаптации для обучения школьников, поскольку их тексты являются креолизированными. Использование аутентичных комиксов способствует изучению культурных реалий, подталкивает обучающегося к творчеству.

Для выполнения данной задачи необходимо обратить внимание на стратегии чтения текстов различных типов. Под стратегиями следует понимать комплекс знаний и умений, который позволяет обучающимся понимать тип, специфику и назначение текстов, ориентироваться в нем в соответствии с коммуникативной задачей и извлекать из него информацию на разных уровнях. Использование компенсационных умений также относят к стратегиям работы с текстом, которые помогают догадываться о значении незнакомых слов с опорой на контекст (рисунки, сноски, пояснения), словообразовательные элементы и пользоваться дополнительной справочной литературой [2, с. 130].

Комиксы на уроках английского языка могут способствовать повышению интереса к чтению у обучающихся, которые не любят читать; развитию умений письма и чтения благодаря расширению словарного запаса; совершенствованию критического мышления. Чтение комиксов способствует переходу читателя к более сложной, полнотекстовой литературе и является стимулом к дополнительным занятиям [6, с. 29]. Аутентичный диалог способен развить понимание фраз и выражений, которые используются в повседневном общении [5, с. 4].

В силу того что комиксы не обязательно знакомы школьникам с точки зрения структуры, перед началом их использования имеет смысл провести вводный урок, посвященный основным элементам комиксов и их интерпретации.

При работе с иностранным текстом выделяют три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Некоторые исследователи выделяют четвертый этап – продуктивный. Данный этап направлен на развитие творческих навыков и предполагает написание собственных текстов, основанных на личном опыте обучающихся [2, с. 135].

Целью и задачей предтекстового этапа является повышение мотивации при чтении, определение темы по заголовку или другим стимулам, ознакомление с возможными языковыми или культурными сложностями, генерализация ранее полученных знаний, а также использование различных приемов для преодоления возможных затруднений. Примерные задания, которые можно выполнять на данном этапе при обучении чтению, могут сводиться к ознакомлению с визуальным рядом комикса, чтению задания, чтению и обсуждению имен собственных.

Текстовый этап направлен на знакомство непосредственно с самим текстом комикса, его чтение, изучение комментариев к тексту. Первичное знакомство может базироваться на формировании прогностических умений. В ходе этого этапа происходит первичное чтение текста комикса. Возможные задания могут быть связаны с восстановлением логического порядка комикса, чтением по ролям, чтением комментариев к тексту. На данном этапе формируются навыки ознакомительного чтения. Далее можно переходить к формированию навыка чтения с полным пониманием содержания. Для этого выполняется чтение комикса вслух или про себя. Задания на данном этапе могут быть связаны с восстановлением целостности предложения на основе прочитанного, можно использовать упражнения на подтверждение информации (true / false), поиск специальной информации в тексте (определенных слов или выражений), вопросы для контроля понимания содержания.

На послетекстовом этапе формируются аспектные компетенции, и текст используется в качестве фундамента. Задания на этом этапе связаны с поиском определенных частей речи (артиклей, прилагательных), заполнением пропусков с использованием слов или выражений из текста, подстановкой нужных частей речи.

На продуктивном этапе можно предложить учащимся составить свои комиксы.

Использование комиксов при обучении чтению позволяет эффективно работать над чтением и пониманием аутентичных текстов, содержащих незнакомые языковые явления, учиться находить в тексте запрашиваемую информацию, развивать языковую догадку и воображение. В заключение следует отметить, что комикс может быть эффективно интегрирован в процессе обучения чтению и может стать хорошим инструментом развития языковой компетенции у обучающихся. Обладая аутентичностью, комикс может знакомить читателя с особенностями или традициями народа – носителя изучаемого языка, с разговорными формами этого языка, а также, при помощи иллюстраций, со спецификой невербального поведения.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языком: метод. пособие. М.: Айрис Пресс, 2004. 240 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. 558 с.
5. Gavigan K. W., Tomasevich M. Connecting comics to curriculum: strategies for grades 6-12. Santa Barbara: ABC-CLO, LLC, 2011. 163 p.
6. Miller S. Developing and Promoting Graphic Novel Collections. Michigan: Neal-Schuman Publishers, 2005. 130 p.

УДК 372.881.1

Е. В. Мундриевский (г. Тула)
Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого

Использование комиксов в обучении письму на уроках английского языка

Статья посвящена особенностям обучения школьников письменной речи с помощью комиксов на уроках английского языка. Рассматриваются требования к освоению навыков письменной речи школьниками, некоторые особенности комиксов и их использование в процессе обучения письму.

Ключевые слова: комиксы, урок, обучение письму при помощи комиксов, английский язык

В начале XXI века разработчики учебно-методических пособий по английскому языку стали широко применять комиксы. Использование комиксов в процессе обучения письму на уроках английского языка является одной из актуальных проблем, поскольку некоторые аспекты этого вопроса не изучены до конца.

Письменная речь – «форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме». Это означает, что она включает в себя два вида речевой деятельности: продуктивную (письмо) и рецептивную

(чтение). В обучении письму можно выделить три этапа, такие как овладение графикой и орфографией, структурными моделями предложений и письменной речью как средством общения [1, с. 197].

Е. Н. Соловова утверждает, что в процессе обучения иностранному языку в средней школе учащиеся должны освоить написание всех текстов, которые они могут писать на родном языке [8, с. 138].

В «Примерной основной образовательной программе основного общего образования» к письменной речи выпускника предъявляются следующие требования:

- правильно заполнять анкеты и формуляры, сообщая о себе ключевые сведения;
- писать небольшие поздравительные тексты, употребляя в них формулы речевого этикета, которые приняты в государстве изучаемого языка;
- грамотно составлять письмо в ответ на письмо-стимул с применением формул речевого этикета, которые приняты в государстве изучаемого языка;
- писать краткие письменные высказывания;
- делать краткие выписки из текста для их использования в личных устных высказываниях;
- составлять электронное письмо (e-mail) другу из другой страны;
- кратко излагать письменно результаты своей проектной деятельности [7, с. 40].

Для того чтобы обучающийся успешно приобрел вышеперечисленные навыки, ему необходимо пройти через определенные этапы подготовки. Необходимо помнить, что при попытке ученика выразить свои мысли на иностранном языке у него возникает большое количество трудностей [3, с. 125]. При создании текстов, упомянутых выше, необходимо учитывать не только их содержание, но и структуру. Оформлению логически правильной композиции, развертыванию текста уделяется немало внимания при обучении. Процесс обучения письму строится от простого к сложному, а письмо как самостоятельный вид деятельности используется лишь на заключительных этапах. Выполнение многих заданий невозможно без использования основных навыков письма, и для их освоения ставятся микрозадачи [4, с. 131].

Е. В. Мусницкая утверждает, что для написания почти всех типов письменных работ требуются следующие умения:

- передача основного содержания, главной мысли изученного текста;
- описание или сравнение описываемых фактов;
- доказательство / аргументация;
- обзор, комбинирование, объединение фактов;
- характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, реферирование, комментирование и т.д. [5, с. 58].

Н. Д. Гальскова добавляет к этому списку общеучебные и компенсационные умения. Исследователь утверждает, что способность к автономному созданию текста у обучающихся опирается на уровень сформированности именно этих умений. К ним относят: умение копировать текст и использовать его для опоры и создания собственного изречения; эффективно использовать справочники и дополнительную литературу; умение сформулировать последовательное высказывание, структурировать информацию. Компенсационные умения построены на способности перефразировать высказывание, использовать простые языковые средства для передачи основной мысли в тексте и оформлять их в соответствии с правилами [2, с. 139].

Прежде чем говорить о том, как можно использовать комиксы для обучения письму, следует разобраться, что такое комикс и почему его можно успешно использовать для обучения. Комикс – это серия рисунков с соответствующими подписями, в которых существует взаимозависимость интерпретации изображения и филактера – специального пространства особой формы для реплик героев [6, с. 4]. А. Г. Сонин определяет комикс как «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [9, с. 199]. Важным элементом комикса также являются комментарии автора в форме нарратива в специальных прямоугольниках в некоторых кадрах. Текст комикса является креолизированным. В нем сочетаются черты литературы и изобразительного искусства, что является привлекательным для школьников. Комикс мотивирует учеников принимать активное участие в уроке английского языка, а также позволяет сделать процесс обучения интересным и эффективным.

Используя комиксы в качестве основы при обучении письму, можно выделить три группы упражнений – от более простого к сложному. Первая

группа: написание или дополнение текста к кадру комикса на основе сюжетной линии. Это могут быть как реплики героев, так и элементы нарратива в пояснениях автора. Вторая группа: построение собственного сюжета комикса с использованием подсказок или опор. К таковым могут относиться серия кадров, ключевые фразы или слова. Упражнения третьей группы носят продуктивный характер, их выполнение требует от обучающихся способности излагать свои мысли без опоры. Такие упражнения, как правило, призваны побудить учащихся к созданию собственных комиксов. Для решения проблемы создания визуального ряда возможно применение специальных компьютерных программ или отдельных заготовок, которые могут быть использованы в качестве раздаточного материала на уроке для создания собственного комикса.

Рассмотрим некоторые интернет-ресурсы, которые позволяют самостоятельно создавать комиксы для использования на уроках английского языка, направленных на развитие навыков письменной речи и не только.

1. Make Belief Comics (www.makebeliefscomix.com). Особенностью данного ресурса является возможность работы над сложными проектами, которые впоследствии можно легко распечатать или послать по электронной почте. На сайте имеются готовые идеи для создания обучающих материалов. Ресурс подходит для самостоятельного использования подростками. Из недостатков следует отметить некоторую сложность в использовании.

2. Marvel: Create Your Own (www.marvelcreateyourown.tapcomics.com). Данный ресурс прост в обращении, подходит для подростков и апеллирует к их любимым супергероям серии MARVEL. Может быть использован для создания серии комиксов. Из недостатков следует выделить необходимость регистрации.

3. Strip Generator (www.stripgenerator.com). Ресурс отличается разнообразием объектов и героев, которых можно использовать при создании сюжета; может быть использован для создания обучающего контента учителем, а вот для самостоятельной работы с ним подростков, на наш взгляд, подходит не очень в силу сложности.

4. Write Comix (www.writecomics.com). Освоить данный ресурс сможет любой желающий. Готовый комикс можно распечатывать. К недостаткам следует отнести отсутствие богатого инструментария для создания кадров.

5. Toondoo (www.toondoo.com). Этот ресурс позиционирует себя как самый быстрый способ создания комиксов, является одним из самых функциональных, содержит обширную коллекцию инструментов и настроек. Идеально подходит для работы в классе и создания собственных комикс-проектов.

Комикс может способствовать повышению мотивации к обучению письму на уроках английского языка, изучению иноязычной культуры, развитию творческих способностей у учащихся. Комикс является дополнительным источником для создания более ярких и насыщенных уроков английского языка, служит толчком для включения в процесс обучения всех учеников на уроке и способствует активизации мыслительных процессов. Этот нетрадиционный способ выработки у учащихся новых умений и навыков дает педагогу, заинтересованному в собственном развитии, огромный простор для творчества при планировании уроков.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам: метод. пособие. М.: Айрис Пресс, 2004. 240 с.
3. Лурия А. Р. Письмо в речь. М.: Академия, 2002. 352 с.
4. Максимова С. Комикс в образовании: есть ли польза от дела? // Народное образование. 2002. № 9. С. 131.
5. Мусницкая Е. В. Обучение письму. М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1983. 58 с.
6. Нефёдова Л. А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста // Вестник ЮУрГУ. 2010. № 10. С. 4–9.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015. 558 с.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
9. Сонин А. Г. Комикс: психолингвистический анализ. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1999. 111 с.

Реализация интерактивного и контекстного подходов к обучению иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде

В статье обосновывается эффективность использования интерактивного и контекстного подходов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автор предлагает использование веб-проектирования в качестве одного из наиболее успешных средств реализации данных подходов. Анализируются составляющие веб-проектной деятельности, а также приводятся примеры учебных заданий в рамках веб-проектирования.

Ключевые слова: интерактивный подход, контекстный подход, веб-проектирование, кейс, веб-квест

В настоящее время эффективность обучения иностранному языку для специальных целей определяется возможностью успешного формирования всех составляющих иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в рамках созданной образовательной среды. Компетентностный подход требует поиска новых методов и технологий обучения языку профессии, которые в условиях ограниченного количества аудиторных занятий в неязыковом вузе позволили бы осуществлять иноязычную языковую подготовку будущих специалистов на высоком уровне.

Как показывает опыт работы, обучение профессионально ориентированному иностранному языку в рамках интерактивного и контекстного подходов в наибольшей степени отвечает современным требованиям иноязычной профессиональной подготовки студентов-нефилологов.

Принцип интерактивности обучения предполагает активное взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на получение и анализ аутентичной информации, обмен релевантной иноязычной информацией, выражение мнения и оценки. Изначально интерактивный подход выделился как разновидность коммуникативного. Среди исследований, обосновавших эффективность деятельностного подхода к обучению, важное

место занимают труды известного отечественного психолога Л. С. Выготского, работавшего в рамках интеракционизма – направления в психологии, занимающегося изучением межличностного общения. Согласно концепции Л. С. Выготского, центральное место в процессе обучения должна занимать личная деятельность учащегося, в то время как роль преподавателя состоит в том, чтобы направлять и регулировать эту деятельность [3].

Эффективность совместной профессионально направленной учебной деятельности, осуществляемой в рамках интерактивного подхода, зависит от реализации таких принципов обучения, как дифференциация обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, вариативность режима работы, проблемность, комплексный подход [1, с. 12]. Причем данная совместная деятельность всегда осуществляется в рамках конкретной учебной ситуации, имитирующей элементы профессиональной деятельности студентов. Таким образом, неразрывная связь коммуникантов и ситуативного контекста обуславливает взаимозависимость интерактивного и контекстного подходов к обучению иностранному языку для специальных целей.

Принцип контекстности основан на предположении о том, что в процессе обучения иностранному языку профессии студентам передается не только собственно лингвистическая информация, но и знания, неразрывно связанные с будущей профессиональной деятельностью, а также определенные сценарии, моделирующие эту деятельность, отражающие наиболее важные ее задачи и проблемы. Контекстный подход направлен на создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности обучающихся в профессиональную, а также на формирование особой учебной среды, имитирующей форму и содержание профессиональной [2]. В рамках каждого направления подготовки большое значение придается выделению определенной модели профессиональной деятельности, или профессиограммы, которая представляет собой комплекс профессиональных компетенций, присущих данной специальности, и выступает в качестве основного ориентира при подготовке специалистов в высшей школе [4].

Среди ключевых профессиональных компетенций выпускников неязыковых вузов – способность вести диалог, переговоры, устанавливать контакты и развивать профессиональное общение на иностранном языке. Таким образом, овладение всеми видами речевой деятельности и навыками профес-

сионально направленного взаимодействия является важнейшей задачей обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

В качестве одного из основных компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности выделяется так называемая интерактивная компетенция, состоящая в овладении дискуссионными умениями и навыками [5]. Говоря об иноязычной языковой подготовке студентов, обучающихся по целому ряду направлений, следует отметить, что дискуссия выступает в качестве профессионально значимой ситуации общения, в рамках которой формируется интерактивная компетенция будущих специалистов на основе принципов интерактивности и контекстности обучения.

Моделирование ситуации профессионально ориентированного общения на занятии сопряжено с рядом трудностей. Так, наиболее сложным является психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения всех студентов группы в совместную учебную деятельность. Решить данную проблему возможно повышением мотивации к образовательному процессу на основе личностно-ориентированного подхода, а также соблюдения принципа проблемности содержания обучения.

Кроме того, важную роль в достижении высоких результатов имеет понимание структуры и разновидностей дискуссии как учебной ситуации. Так, основными этапами дискуссии являются вводный (постановка проблемы), основной (обсуждение и выработка решения), завершающий (подведение итогов, выводы). Организация дискуссии может иметь гибкий характер, когда отдельные ее этапы проводятся в течение нескольких аудиторных занятий с предварительной подготовкой в рамках самостоятельной работы студентов. В зависимости от целей данной учебной ситуации выделяются аналитическая дискуссия и дискуссия-обсуждение; по форме коммуникации – централизованная (общение группы осуществляется через ведущего), децентрализованная (все участники имеют равные коммуникативные права) и групповая (обсуждение в малых группах); в зависимости от ситуации общения – официальная и неофициальная [5]. Согласно исследованиям в этой области, оптимальные результаты в отношении формирования интерактивной компетенции достигаются при проведении централизованной и децентрализованной дискуссии в форме диспутов, круглых столов, заседания экс-

пертных групп, проведения переговоров, встреч, деловых конференций, совещаний [5].

Одним из основных средств формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в целом и интерактивной компетенции как ее ведущей составляющей, а также средством реализации интерактивного и контекстного подходов к обучению иностранному языку для специальных целей является веб-проектная деятельность.

Проектный метод, являющийся способом эффективной организации обучения в сотрудничестве, основной задачей которого является практическая направленность на достижение конкретного результата, уже долгое время занимает центральное место среди активных и проблемных методов обучения.

Расширение информационного пространства, выдвижение информационных технологий в качестве одного из факторов экономического роста общества, появление новых форм киберсоциализации человека (электронная почта, социальные сети, блоги и т.д.), появление нового цифрового поколения, представителями которого являются и современные студенты, информатизация образования способствуют активной интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Под веб-проектированием понимается широкий спектр комплексных учебных заданий-проектов, выполнение которых осуществляется на основе использования интернет-ресурсов. Подготовка данных проектов проходит в рамках аудиторной и самостоятельной работы студентов. Завершающий этап организуется в виде той или иной формы дискуссии по итогам защиты проектов.

К традиционно выделяемым активным методам обучения, связанным с проектной деятельностью, относятся метод кейсов, веб-квест, подготовка презентации. В последнее время достаточно популярной стала также подготовка студентами сетевых проектов (образовательные сайты, блоги).

Говоря о веб-проектировании, следует отметить, что оптимальным является комплексное использование данных методов, когда в подготовке отдельных этапов учебного задания и учебной ситуации в целом преподаватель использует ту или иную технологию, основанную на активном обучении. Так, например, тематический веб-квест в качестве вводного блока может предлагать задание в форме кейса, основной задачей которого является

формулировка проблемы и выработка возможных способов ее решения. Этот этап веб-квеста можно предложить студентам для самостоятельной подготовки. Преподаватель отбирает необходимые сетевые ресурсы проблемного характера (полемиические статьи в интернет-изданиях, видеоматериалы, интервью, отражающие полярные точки зрения по рассматриваемому вопросу). Далее, выполняя задания веб-квеста на основе отобранных преподавателем и самостоятельно интернет-материалов, студенты осуществляют дальнейший проблемно-ситуационный анализ с целью подтверждения или опровержения выработанных на начальном этапе возможных способов решения данной проблемы, а также поиска альтернативных путей. Конечным продуктом работы над проектом может быть доклад, эссе, презентация, создание веб-страницы, блога. Представление и обсуждение результатов, а также обмен мнениями может осуществляться в группах, в рамках круглого стола, ролевой игры.

Литература

1. Алексеева Л. Е. Принципы интерактивного подхода к обучению профессионально ориентированному английскому языку // Англистика в XXI веке: материалы конференции, 22-24 ноября 2001 г., г. Санкт-Петербург. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. С. 11–15.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Татарина Т. М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 290–296.
5. Щеколдина А. В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале англ. языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 19 с.

Влияние Интернета и телевидения на формирование профессиональной мотивации старших школьников

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем современного общества – влияние ТВ и Интернета на старшеклассников, в частности на формирование их профессионального самоопределения. Показано, что интересы и потребности личности, в том числе и профессиональные, могут формироваться под влиянием СМИ. Ведущим мотивом профессиональной деятельности, формируемой у старшеклассников под влиянием просмотра развлекательных телепередач, пропагандирующих культ власти и денег, становится жажда денег и всех привилегий, которые даются их обладателям.

Ключевые слова: мотив, мотивация, профессиональное самоопределение, старший школьник, Интернет, ТВ

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, её поведения и деятельности представляет исключительный интерес для педагогов и психологов. Никакое эффективное социальное взаимодействие с человеком невозможно без учёта особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками человека могут стоять совершенно разные причины, т.е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть совершенно разной. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, в том числе и к профессиональной, какие мотивы лежат в основе его действий, можно создать эффективную систему влияния на профессиональное самоопределение личности.

Прежде чем перейти к обсуждению этой темы, необходимо определить основные понятия.

Под мотивом мы понимаем внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанной с удовлетворением определённой потребности. В качестве мотивов могут выступать идеалы и интересы личности, социальные установки, ценностные ориентации, но за всеми этими причинами всё равно стоят потребности личности во всём их многообразии.

Так, структура мотивов трудового действия формируется из трёх основных компонентов:

- осознание человеком своих потребностей, удовлетворение которых возможно посредством труда (деятельности);
- представление о тех благах, которые человек может получить в качестве вознаграждения за труд;
- мысленное построение процесса, посредством которого осуществляется связь между потребностями и теми конечными благами, которые их удовлетворяют.

Выбор человеком варианта своего поведения зависит не только от ожидаемого вознаграждения, но и от цены, которую он должен заплатить за результат.

Исходя из современных психологических представлений о категории мотивации (В. К. Вилюнас, В. И. Ковалёв, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.), мы будем понимать под мотивационной сферой личности совокупность стойких мотивов, имеющих определённую иерархию и выражающих направленность личности [1].

Мотивация – это процесс побуждения человека к деятельности для достижения целей. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, оно очень индивидуально и может меняться под воздействием мотивов и обратной связи с деятельностью человека.

Мотивы выбора профессии старшеклассниками могут быть различны. Мы провели анкетирование среди учащихся 10-11-х классов МБОУ СОШ № 17 г. Пенза в апреле 2018 г. В ядро наиболее важных мотивов, которыми руководствуется абсолютное большинство (свыше 2/3) опрошенных при *выборе профессии*, вошли: 1) «ее интерес для меня»; 2) «престижность»; 3) «возможность много зарабатывать»; 4) «возможность заниматься любимым делом»; 5) «возможность использовать с ее помощью все свои способности и таланты» и др. Причем 37% респондентов из числа отметивших «интерес профессии для меня» и 32,8% – «возможность заниматься любимым делом» одновременно с этим выбрали «возможность много зарабатывать».

Интересы и потребности личности, в том числе профессиональные, могут формироваться под влиянием многих факторов. Однако ведущими, по признанию многих исследователей, остаются влияние семьи и ближайшего

окружения и воздействие СМИ, из которых Интернет за последнее десятилетие стал ведущим способом получения информации.

Судя по оценкам общественного мнения учащихся, в целом помощь «всемирной паутины» и телевидения в определении жизненных планов молодежи незначительна. Всего от 12% до 35% опрошенных дали высокую оценку участию Интернета и ТВ в их самоопределении и в выборе жизненных планов. Выше (но, тем не менее, всего 36-37% опрошенных) оценивается участие ТВ в освещении таких волнующих молодежь вопросов, как поступление в вуз и приобретение профессии, возможность сделать карьеру в профессиональной сфере, создание семьи и воспитание детей. Удовлетворению юношеского тщеславия (это отметили 31-34% респондентов) служат передачи о богатых и знаменитых представителях нашего общества, причем никому не интересно, что для того, чтобы достичь занимаемого положения, эти люди очень много и упорно работают. Акцент в передачах подобного плана очень часто делается не на честных способах достижения желаемого результата. СМИ стараются заработать себе рейтинги на скандальных историях.

Современная молодежь нацелена на получение всего и сразу. Поэтому продолжают пользоваться популярностью различные реалити-шоу. Всем хочется моментально превратиться из «гадкого утенка» в «прекрасного лебедя». И это практически все основные волнующие учащуюся молодежь темы, в разъяснении которых Интернет и ТВ и предоставляемая ими информация позитивно оценивается учащимися (чуть более 1/3 опрошенных).

Современное российское общество очень коммерциализировано. Многие жизненные и социальные ценности, которые в советские годы имели нравственное измерение, сегодня переведены в денежный эквивалент, моральные нормы заменились материальными оценками, уважение к человеческим качествам вытеснено преклонением перед объемом кошелька и размером счета в банке, а преданность идеалам – преданностью богатству и силе денег и власти.

Влияние такой переориентации уже отразилось и продолжает отражаться на жизненных ценностях, планах, путях достижения успеха и самореализации личности, ее нравственных ориентациях и настроениях.

Наши опросы свидетельствуют, что в ряду ценностных представлений учащихся сегодня деньги выдвигаются на передний план. Около 45% респондентов заявили, что деньги имеют «большую ценность»; 48,3% – «не-

большую»; 6,7% – «никакую». А вот ценность веры в идеалы представляется для них соответственно: 23,1%, 49,7% и 27,2%. Как видим, внушение, оказываемое телепрограммами и особенно интернет-контентом «денежной» направленности, весьма значительно. Для большинства старших школьников ценность денег и богатства в жизни гораздо выше веры в идеалы (91,4% против 69,6%). И не случайно большинство респондентов считает, что именно ТВ и Интернет наиболее активно распространяет «идеологию» силы денег, «культа денег» (69%), учит добиваться своей цели любыми методами и средствами (47,5%), возбуждает стремление к обогащению и наживе (31%), восхваляет бандитов и преступные авторитеты (30,5%), облагораживает корысть (19%). Проблески в телепередачах идей честности и правдивости, доверия к людям отмечают лишь 24-25% старшеклассников.

Одна из профессий, которая появилась в последние годы в Интернете и стала популярной благодаря «всемирной паутине», – блогер. Сегодня миллиарды подростков по всему миру мечтают стать знаменитыми блогерами с миллионами подписчиков, жить в свое удовольствие, описывать это в своих блогах и получать за это деньги. Единственным плюсом этого повального увлечения блогами, возможно, является стимул к изучению иностранных языков, так как блоги смотрят и читают люди не только в какой-то конкретной стране, но во всем мире.

Итак, ведущим мотивом профессиональной деятельности, формируемой у старшеклассников под влиянием просмотра развлекательных телепередач, пропагандирующих культ власти и богатства, становится жажда денег и всех привилегий, которые даются их обладателям. В итоге на первое место выходят «денежные» профессии, такие как юрист, экономист, госслужащий, политический деятель или бизнесмен.

Литература

1. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2004. С. 147.
2. Шепелева Е. В. Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абызов Алексей Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Ивановский государственный политехнический университет (г. Иваново, Россия)

Аглямутдинов Рустем Рафикович – студент лечебного факультета (науч. рук. – преп. Д.В. Горбунова), Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Беляев Андрей Николаевич – доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа, Россия)

Бобок Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (г. Тула, Россия)

Гавришина Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) (г. Москва, Россия)

Горбунова Дарья Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Гордеева Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет

Данилина Юлия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Евтухова Елена Альбертовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ивановский государственный политехнический университет (г. Иваново, Россия)

Егурнова Александра Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (г. Москва, Россия)

Ефименко Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Исаева Маргарита Михайловна – магистр лингвистики, преподаватель английского языка, аспирант (науч. рук. – д. пед. н., проф. Н. Ф. Михеева), Российский университет дружбы народов (г. Москва, Россия)

Когалова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры фонетики и грамматики французского языка, Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Россия)

Колиева Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка, Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ, Россия)

Кузнецова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет

Ломоносова Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия)

Макарова Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Михалева Елена Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)

Мундриевский Евгений Викторович – магистрант кафедры английского языка (науч. рук. – к. ф. н., доц. В. Н. Андреев), Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)

Парамонова Марина Ильинична – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича (г. Санкт-Петербург, Россия)

Петросян Маргарита Айказовна – студентка 4-го курса факультета французского языка (науч. рук. – к. ф. н. Е. А. Когалова), Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Россия)

Пром Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Волгоградский государственный технический университет (г. Волгоград, Россия)

Пузанова Юлия Сергеевна – студентка (науч. рук. – к. соц. н., доц. Т. Л. Черноситова), Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Родыгина Жанна Андреевна – студентка (науч. рук. – д. пед. н., доц. О. Ю. Макарова), Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Сидорова Тамара Прокопьевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Стадников Геннадий Владимирович – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры зарубежной литературы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Тарасова Камилла Геннадьевна – студентка (науч. рук. – д. пед. н., доц. О. Ю. Макарова), Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Хасанова Рузалия Рамилевна – студентка (науч. рук. – д. пед. н., доц. О. Ю. Макарова), Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Холова Виктория Станиславовна – магистрант 2-го года обучения, факультет иностранных языков (науч. рук. – к. ф. н., доц. И. Г. Колиева), Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ, Россия)

Чегодаева Мирра Вячеславовна – студентка (науч. рук. – д. пед. н., доц. О. Ю. Макарова), Казанский государственный медицинский университет (г. Казань, Россия)

Черноситова Татьяна Леонидовна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Научно-технический перевод и профессиональная коммуникация», Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)

Шепелева Евгения Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Пензенский государственный университет

**На пересечении языков и культур.
Актуальные вопросы гуманитарного знания**

Научно-методический журнал

№ 3(12) 2018

Ответственный редактор – *канд. филол. наук О. В. Редькина*

Компьютерная верстка *Е. А. Смирновой*

Подписано в печать 15.10.2018 г.

Формат 60×84/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 8,1.

ISSN 2413-6018

