Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Челябинский государственный университет»

СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ В КОГНИТИВНОМ, ПРАГМАТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Материалы
IX Международной научной конференции

Челябинск
18—20 апреля 2018 года

Том 2

Челябинск
Издательство Челябинского государственного университета
2018

УДК УДК 81
ББК Ш10
С483

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Челябинского государственного университета*

Редакционная коллегия:
доктор филологических наук, профессор *Нефедова Лилия Амиряновна* (ответственный редактор)
доктор педагогических наук, доцент *Бобыкина Ирина Александровна*
(заместитель ответственного редактора)
кандидат филологических наук, доцент *Лубожева Лионелла Николаевна*
кандидат филологических наук, доцент *Мамонова Наталья Васильевна*
кандидат педагогических наук, доцент *Мингажева Елена Александровна*
кандидат филологических наук, доцент *Юхмина Елена Александровна*
кандидат филологических наук, старший преподаватель *Быкова Татьяна Юрьевна*

С483 **Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах** : материалы IX Международ. науч. конф., Челябинск, 18—20 апр. 2018 г. : в 2 т. Т. 2 / отв. ред. Л. А. Нефедова. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2018. — 220 с.

ISBN 978-5-7271-1493-3 (т. 2)
978-5-7271-1491-9

В сборнике представлены статьи российских и зарубежных ученых, принявших участие в IX Международной научной конференции, посвященной актуальным проблемам, связанным с взаимоотношением языка, культуры и общества. В двух томах сборника освещаются общетеоретические вопросы функциональных и прикладных проблем языкознания, перевода и методики обучения иностранным языкам, рассматриваются способы отражения языковой картины мира в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах.

Издание адресовано специалистам в области лингвистики, аспирантам и студентам лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений.

УДК 81(063)
ББК Ш10я431

Сборник издается в авторской редакции

Издано при финансовой поддержке РФФИ, грант 18-012-20010\18
и Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ», 2018.

ISBN 978-5-7271-1493-3 (т. 2)
978-5-7271-1491-9

© Челябинский государственный университет, 2018

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Л. Р. Абдуллина, А. В. Агеева
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(г. Казань, Россия)

ТРОЛЛИНГ КАК ТИП КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ

TROLLING AS A TYPE OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN INTERNET COMMENTS

В работе обосновывается становление интернет-лингвистики как современного направления в языкознании, в центре которого находится интернет-дискурс. Среди жанрового разнообразия интернет-дискурса выделяется жанр интернет-комментариев к новостным статьям. На материале комментариев анализируется одна из форм речевого поведения в интернет-дискурсе — троллинг. В зависимости от коммуникативной интенции тролля в комментариях выделяется четыре типа троллей: провокатор, демагог, оффтопер и эльф. Описываются свойственные им коммуникативные тактики и особенности речевой коммуникации. Из четырех типов тролль-провокатор побуждает к коммуникативному взаимодействию эксплицитно, прибегая к многочисленным тактикам речевого поведения: несогласие, переспрашивание, оскорбление, высмеивание, усомнение, игнорирование. Отмечается, что один тролль может одновременно демонстрировать различные стратегии коммуникативного поведения. Данный факт подтверждает наличие логических отношений перекрещивания между стратегиями троллинга.

Ключевые слова: *интернет-лингвистика, интернет-комментарий, речевое поведение, тактика, тролль, троллинг.*

The paper substantiates the development of Internet linguistics as a recent direction in linguistics, in the center of which is Internet-discourse. Among the genre variety of Internet discourse stands out the genre of online comments to news articles. On the material of comments, one of the forms of speech behavior in the Internet discourse— trolling is analyzed. Depending on the communicative intention of the troll, four types of trolls are distinguished in the comments: provocateur, demagogue, off topper and elf. Their specific communicative tactics and features of speech communication are described. Among four types, the troll provocateur prompts for communicative interaction explicitly, resorting to numerous tactics of speech behavior: disagreement, re-asking, insulting, ridiculing, questioning, ignoring. It is noted that one troll can simultaneously demonstrate different strategies of communicative behavior. This fact confirms the existence of a logical connection of the overlapping between the strategies of trolling.

Keywords: *internet-linguistics, internet-commentary, speech behaviour, tactics, troll, trolling.*

В современном языкознании наблюдается становление нового направления под названием «интернет-лингвистика», в рамках которого изучаются «особенности функционирования и развития естественного языка в глобальном интернет-пространстве, лингвистическое поведение виртуальной языковой личности в ходе коммуникации на естественном языке в электронной (цифровой) среде» [2, с. 13]. Данный вопрос широко освещается как в трудах отечественных (Н. А. Ахренова [2], Е. И. Горошко [3] О. В. Масюкова [4], М. Ю. Сидорова [6]), так и зарубежных ученых (А. Абусалек [7], Д. Кристал [8], К. Массалон [10], А. Овербек [11]). В центре внимания интернет-лингвистики находится интернет-дискурс с его жанровым разнообразием. В частности, выделяется жанр интернет-комментария [1], демонстрирующий различные формы речевого поведения, среди которых отмечают троллинг. Под троллингом мы понимаем целенаправленное и мотивированное коммуникативное поведение, ориентированное на дестабилизацию как эмоционального состояния комментаторов, так и медиапространства в целом.

Вышесказанное определило цель настоящего исследования, которая состоит в выявлении основных типов коммуникативного поведения троллей в интернет-комментариях. Материалом послужили франкоязычные интернет-комментарии (289 единиц) к статье, опубликованной 16 июля 2017 г. на сайте французского издания *Liberation* и посвященной официальному визиту премьер-министра Израиля Биньямина Нетаньяху в Париж [9].

Следует отметить, что в различных жанрах интернет-дискурса общепринятыми являются следующие типы троллей:

1. Толстый тролль.
2. Тонкий тролль.
3. Жирный тролленок.
4. Мега-тролль.
5. Латентный тролль.

Однако анализ интернет-комментариев к новостной статье позволил нам определить типы троллей, свойственные исключительно данному жанру:

1. Тролль-провокатор — личность, эксплицитно побуждающая к коммуникативному взаимодействию. В его арсенале используются следующие тактики:

1) Тактика несогласия, выражаемая в неодобрении мнения собеседника с последующей аргументацией.

shaina L.@Iban I.: *Non, ce n'est pas cela. L'anti-sionisme consiste , entre autres, à vouloir que Israël cesse d'exister en étant un état juif souverain. /* «Нет, дело не в этом. Антисионизм характеризуется, помимо прочего, протестом против существования Израиля в качестве суверенного еврейского государства».

2) Тактика переспрашивания, то есть уточнение информации посредством вопросов с целью увести разговор в другое русло.

LIBéRATIONLIBéRé?@Féargus V.: C›*est parce que nous sommes proches du 24 Août que vous parlez de guerre de religion? /* «Вы говорите о религиозной войне потому, что скоро 24 августа?»

3) Тактика оскорбления, при которой тролль унижает человеческое достоинство, демонстрируя тем самым неодобрение точки зрения комментатора.

Francois H. @Antilepenpatenté: *Tu es schizophrène, avoue-le une bonne fois pour toute. /* «Ты шизофреник, признай это хоть раз».

4. Тактика высмеивания, состоящая в дискредитации аргументации индивида путем указания на его некомпетентность, зачастую в иронической форме.

M. C.@français l.: *«inaugurations de chrysanthèmes»... On n'inaugure rien avec des chrysanthèmes. Généralement, ces fleurs servent à fleurir des tombes dans certains pays d'Europe (chez les chrétiens). /* «торжественная церемония возложения хризантем ... Хризантемы не используют в торжественных церемониях. Как правило, этими цветами украшают могилы в некоторых европейских странах (у христиан)».

5. Тактика усомнения, то есть выражение недоверия к информации, дополняемое обоснованными фактами или ссылками на более достоверный источник.

M. C.@julie v.: *Vous dites «consensuel»? Visiblement, à lire les commentaires, pas tant que ça. /* «Вы говорите "согласованный"? Да не скажи. Очевидно, Вам стоит перечитать комментарии».

6) Тактика игнорирования, при которой тролль вызывает намеренно ответную реакцию собеседника, игнорируя при этом дальнейшую беседу с ним. Как следствие, встречаются возмутительные комментарии об отсутствии ответа на заданные троллю вопросы.

Didier R.@Antilepenpatenté: *Je vous ai posé une question et je n'ai toujours pas la réponse ! /* «Я вам задал вопрос, а ответа по-прежнему не получил!»

2. Тролль-демагог, для которого характерны многословность, дискредитация коммуникативной темы, искажение действительности, навязывание своей точки зрения. Его сообщение часто завершается провокационными вопросами. Продукт коммуникативной деятельности демагога «в коммуникативном плане представляет собой нарушение постулата релевантности информации» [5, с.60]

julie v. : *Ce que l'on peut observer sur les différents forums de discussion, c'est que toutes ces commémorations pour les uns ou les autres, finalement ça crispe à peu près tout le monde...gendarmes etc. Qu'en pensez-vous? /* «Единственное, что мы видим на разных форумах, это то, что все эти дни памяти одних или других раздражают, в итоге, почти всех ... полицейских и т. д.

Что вы об этом думаете?» (208 слов)

Пытаясь самоутвердиться и подчеркнуть свое превосходство, тролль-демагог часто демонстрирует высокий уровень эрудиции, цитируя в своих комментариях исторически значимые документы (***AllonzanfanFeatured 20***: *Convention d'armistice du 22 juin 1940. Tout y est... /* «Договор о перемирии от 22 июня 1940. В нем все ...») или упоминая имена великих исторических личностей (***Francois H. Featured***: *L'Histoire ne doit pas être tronquée et instrumentalisée pour stigmatiser une population. N'ayons pas peur de citer Bousquet, Mitterrand, Laval et les autres.. ./* «История не должна искажаться и порочить народ. Вспомним Буске, Миттерана, Лаваля и других...»).

3. Тролль-оффтопер — пользователь, сообщения которого не имеют никакого отношения к общей теме комментариев.

YSENGRIN@LAKOTA L.: *Il faut dégager sur Le Monde, ici ça devient invivable! /* «Нужно валить на Ле Монд, здесь становится невыносимо!»

Для данного типа тролля также свойственна демагогия, то есть высказывание, далеко уводящее от ключевого контента.

Ignace-de-la-Fraissange@ceki: *Eh non justement ! Pas des nazis... Des soldats allemands «ordinaires» de la Wermacht, même pas des SS...*

La 2ème DB de Leclerc était à leur trousses et ils étaient harcelés par les FFI ... les deux hommes ont été tués à bout portant d'une balle dans la tête. / «Точно нет! Не нацисты ... "Обычные" немецкие солдаты Вермахта, даже не СС...

Их преследовала вторая бронетанковая дивизия Леклерка, и они были осаждены внутренними войсками Франции ... двое мужчин были убиты пулей в голову». (291 слово)

4. Тролль-эльф, который восхваляет в своих комментариях мнение одного из собеседников, дублируя его слова и словосочетания, всячески поддерживая их, положительно оценивая.

ROGERABBIT R.Featured@Alf G.: *Merci d'enrichir le forum avec vos posts récurrents si pleins de richesse, d'intelligence, de clairvoyance et pour tout dire, de bonté. /* «Спасибо за ваши регулярно появляющиеся на форуме посты, полные богатства, ума, проницательности, словом очень ценные».

Подобное чрезмерное притворное восхваление подчинено лишь одной цели — вызвать негодование у остальных собеседников.

Необходимо отметить, что встречаются комментарии, совмещающие в себе несколько тактик, что позволяет сделать следующий вывод. Понятия тролля-провокатора, демагога, оффтопера и эльфа вступают между собой в логическое отношение перекрещивания. В зоне пересечения находиться, например, демагог-оффтопер, демагог-провокатор, провокатор-

оффтопер и т. д. Выбор речевой тактики зависит от степени интенсивности намерения тролля развлечься, самоутвердиться и, возможно, перевести общение в конфликтный полилог.

Тема троллинга привлекает внимание исследователей разных направлений: лингвистов, психологов, социологов, культурологов. Разнообразие подходов к интерпретации данного термина свидетельствует о необходимости междисциплинарного подхода, который позволил бы полноценно изучить коммуникативное поведение тролля, объяснить его выбор тех или иных коммуникативных тактик и продемонстрировать их наглядно путем анализа языковых средств.

Список литературы

1. Абдуллина, Л. Р. Интернет-комментарии как отражение национального мировосприятия (на материале французского и русского языков) / Л. Р. Абдуллина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика, 2016. — № 1. — С. 5—6.

2. Ахренова, Н. А. Интернет-лингвистика: новая парадигма описания языка интернета / Н. А. Ахренова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». — 2016. — № 3 — С. 8—14.

3. Горошко, Е. И. Новые тенденции в развитии интернет-лингвистики: общение от клавиатуры (звука) к экрану (звуку) / Е. И. Горошко // Верхневолжский филологический вестник, 2016. — № 4. — С. 148–153.

4. Масюкова, О. В. Интернет-лингвистика как новое направление в языкознании / О. В. Масюкова // Эволюция современной науки : сборник статей Международной научно-практической конференции. — Уфа : АЭТЕРНА, 2016. — С. 101-103.

5. Панченко, Н. Н. Коммуникативный типаж «Демагог» / Н. Н. Панченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2008. — № 5. — С. 56–60.

6. Сидорова, М.Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение / М. Ю. Сидорова. — М. : «1989.ру», 2006. — 193 с.

7. AbuSa'aleek, A. Internet Linguistics: a linguistic analysis of electronic discourse as a new variety of language / A. AbuSa'aleek // International journal of English linguistics, 2015. — Т. 5, Вып. 1. — С. 135—145.

8. Crystal, D. Internet linguistics / D. Crystal. — London : Routledge, 2011. — 179 p.

9. Macron: «C'est bien la France qui organisa» la rafle du Vél d'Hiv [Электронный ресурс] // Liberation.fr : ежед. интернет-газ. 2017. 16 июля. Режим доступа: http://www.liberation.fr/france/2017/07/16/macron-c-est-bien-la-france-qui-organisa-la-rafle-du-vel-d-hiv_1584108 (дата обращения: 21.07.2017).

10. Massalon, K. Ch. Linguistics in Internet / K. Ch. Massalon // Zeitschrift fur germanistische linguistic, 2010.— Т. 38, Вып. 1 — С. 150—152.

11. Overbeck, A. Internet Linguistics. An apprenticeship and workbook / A. Overbeck // Zeitschrift fur romanische philology, 2016. — Т. 132, Вып. 3. — С. 819—823.

Т. А. Воронцова
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

КВАЗИАГРЕССИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ

QUASI-AGGRESSION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION

В лингвистических исследованиях в качестве показателя речевой агрессии нередко рассматриваются психологические и языковые факторы. С точки зрения коммуникативно-прагматического подхода, речевая агрессия — это деструктивное речевое поведение, направленное на разрушение взаимодействия. В данной статье рассматриваются речевые ситуации, при которых агрессивное по психологическим и языковым параметрам высказывание не содержит деструктивных намерений по отношению к адресату. На наш взгляд, такие речевые акты целесообразно рассматривать не как разновидность речевой агрессии, а как-квазиагрессию. К фактам квазиагрессии можно отнести аутоагрессию; ситуации, когда объект агрессии заведомо находится вне коммуникативного пространства и сферы жизненных интересов адресата, а также фиктивную инвективу при фатическом общении. Анализ данных речевых ситуаций показал, что, несмотря на эксплицитное выражение негативных эмоций, адресант не стремится разрушить коммуникативный процесс. Следовательно, наличие или отсутствие речевой агрессии в высказывании (речевом акте) определяется не степенью эмоциональности высказывания и не характером используемых речевых и языковых средств, а функцией данного высказывания в коммуникативном акте в соответствии с прагматической целью говорящего.

Ключевые слова: *речевая коммуникация, речевая агрессия, адресант, адресат, квазиагрессия, аутоагрессия, фиктивная инвектива.*

In linguistic studies, certain psychological and linguistic factors are often considered to be an index of speech aggression. From the point of view of the communicative-pragmatic approach, verbal aggression is destructive speech behavior aimed at subverting the interaction. The present article deals with speech situations in which a

statement, aggressive by psychological and linguistic parameters, does not contain destructive intentions in relation to the addressee. In our opinion, it is advisable to consider such speech acts not as a kind of speech aggression, but as a kind of quasi-aggression. The facts of quasi-aggression include autoaggression; a situation where the object of aggression is known to be outside the communicative space and outside the sphere of the vital interests of the addressee, as well as a fictitious invective in the case of phatic communication. Our analysis of the data of speech situations showed that, despite the explicit expression of negative emotions, the addresser does not seek to destroy the communicative process. Consequently, the presence or absence of verbal aggression in interpersonal communication is determined not by the degree of emotionality of an utterance and not by the nature of the spoken and linguistic means used, but by the function of the given utterance in a communicative act in accordance with the pragmatic goal of the speaker.

Keywords: *speech communication, speech aggression, addressee, addresser, quasi-aggression, autoaggression, fictitious invective.*

Термин речевая агрессия[1] прочно вошел в сферу лингвистических исследований в конце XX-начале XXI века. В изучении данного явления лингвисты шли вслед за психологами, которые рассматривали вербальную агрессию как проявление негативных эмоций по отношению к чему-либо или к кому-либо, выраженное в речи [15; 16]. В лингвистических словарях, статьях, монографиях и диссертациях при определении речевой агрессии эмоционально-психологический фактор нередко ставится во главу угла [12, с. 340; 6, с. 562—564; 11, с. 33—36; 9, с. 19—21 и др.]. Речевая агрессия рассматривается как способ выплескивания негативных эмоций [4, с. 165, 11, с. 33—34 и др.], ассоциируется с определенным психологическим состоянием адресанта [7, с. 281; 8, с. 165; 4, с. 105] или с особым подтипом языковой личности, для которого свойственна демонстрация негативной иллокуции по отношению к коммуникативному партнеру [10, с. 301].

В этом случае под речевой агрессией понимается «жесткое, подчеркнутое средствами языка выражение негативного эмоционально-оценочного отношения к кому-, чему-либо, нарушающее представление об этической и эстетической норме, а также перенасыщение текста вербализованной негативной информацией, вызывающее у адресата тягостное впечатление» [9, с. 19]. Иначе говоря, в качестве основного показателя речевой агрессии выступают стилистически маркированные языковые и речевые средства (экспрессивно-окрашенная лексика, инвектива, грубо-просторечные слова и словосочетания, жаргонные языковые единицы и т. д.), которые, как правило, выражают негативную оценку [5, 9]. При этом критерием агрессивности является степень этичности употребления данных языковых средств.

Вместе с тем, при любом подходе речевая агрессия рассматривается как коммуникативное явление, и это, в свою очередь, делает очевидным тот факт, что анализ речевой агрессии невозможен без учета функции высказывания в контексте конкретного дискурса. Иными словами, «вычислить» коммуникативные намерения адресанта и определить особенности употребления языковых и речевых средств можно только с учетом дискурсивных конвенций и экстралингвистических параметров речевой ситуации: кто — кому — с какой целью, и только потом — какими средствами.

С точки зрения коммуникативно-прагматического подхода, речевая агрессия — это деструктивное речевое поведение, направленное на разрушение взаимодействия [2; 3]. Цель таких речевых тактик — либо спровоцировать конфликт, либо вынудить адресата выйти из коммуникации. Очевидно, что данная интенция далеко не всегда реализуется посредством экспрессивно-эмоциональных высказываний. Соответственно, отнюдь не любое вербальное выражением негативных эмоций может расцениваться как агрессия.

В контексте конкретного коммуникативного акта нередко можно обнаружить противоречие между эмоционально-экспрессивной формой высказывания и прагматическими установками адресанта, когда агрессивное по психологическим и языковым параметрам высказывание не содержит деструктивных намерений по отношению к адресату. Зачастую лингвисты рассматривают такие речевые акты как разновидность речевой агрессии, однако, на наш взгляд, в этих случаях правильнее говорить о квазиагрессии.

Самым ярким примером такого рода является аутоагрессия (автоагрессия или самоагрессия). Обычно к фактам аутоагрессии относят высказывания, когда адресант фактически направляет агрессию на себя, занимаясь самоуничижением, самообвинением. Содержание таких речевых актов составляет негативная самооценка, выраженная посредством самоинвективы.

В лингвистических исследованиях данный феномен рассматривается как разновидность речевой агрессии [8, 14]. При этом лингвисты обращают внимание не на интенцию адресанта, а на психологический результат для адресата, отмечая, что «публичное самобичевание и словесное самоуничижение — самая безобидная для окружающих (выделено нами. — *Т. В.*) форма активной прямой речевой агрессии» [8, с. 563—564].

Ю. В. Щербинина, признавая, что речевая самоагрессия не является агрессией «в чистом виде», тем не менее считает, что «данный феномен, … несомненно, следует изучать наряду с непосредственными и очевидными проявлениями вербальной агрессии и учитывать ее возможные последствия в конкретной речевой ситуации», поскольку самоагрессия способствует «созданию патогенной коммуникативной обстановки, препятствуя реализации эффективного общения». [14, с. 42].

Вряд ли можно согласиться с этим утверждением. Если проанализировать коммуникативно-прагматические параметры аутоагрессивных высказываний, то становится очевидным, что дестабилизация коммуникативного процесса, как правило, не является целью адресанта. Напротив, самоагрессия может выступать как один из способов предотвращения реального или потенциального конфликта. Н. А. Трофимова справедливо отмечает, что одной из причин «совершения акта

[1] Наряду с данным термином в лингвистике употребляются термины «вербальная агрессия», «языковая агрессия», «коммуникативная агрессия».

вербального самобичевания» является стремление адресанта признать свою вину и тем самым предотвратить конфликтную ситуацию. «Говорящий= адресант, действительно нанесший определенный вред слушающему или нарушивший правила общепринятого поведения, хочет превентивно удовлетворить желание «потерпевшего» дискредитировать своего, как правило, невольного обидчика (значительно легче произнести обидные слова в свой адрес, чем услышать их от других)» [13, с. 221]. Негативная самооценка, выраженная посредством самоинвективы, в данном случае — это демонстративная вербализация признания вины. Следовательно, цель адресанта диаметрально противоположна интенциям истинной речевой агрессии, которая, как правило, индуцирует конфликт.

Аутоагрессия может использоваться также как тактика речевой провокации. Провокационный посыл осуществляется путем использования для самооценки лексических средств и синтаксических конструкций с отрицательной эмоциональной окраской.

Ср.: Я, наверное, тупая дура *и* слабохарактерная и вообще без гордости… (Разговор московских студенток // НКРЯ, 2007).

При этом предполагается, что содержание ответной реплики будет составлять положительная оценка собеседника. В таких случаях речевой партнер вынужден подчиняться этическим нормам коммуникации, игнорируя критерий истинности или ложности высказывания. Иллокутивной целью таких оценочных рефлексивов является стремление вызвать жалость, сочувствие [1, с. 175], повысить самооценку.

Отметим, что данный тип речевой провокации в большей степени свойствен женскому дискурсу. Женщины, как известно, более активны в коммуникации, их речь, в отличие от мужской, ориентирована на диалог, на собеседника, поэтому для них важно получить высокую оценку извне, от речевого партнера (независимо от того, мужчина это или женщина). В самохарактеристике женщины наличие лексики с отрицательной эмоциональной оценкой — это провоцирование собеседника на решительное возражение.

Ср.:

— *Значит, ты считаешь меня* дурой...
— *Иногда считаю.*

Нина посмотрела на меня с удивлением. По ее сценарию я должен был сказать: «Брось говорить глупости, я никогда не считал тебя дурой».

(В. Токарева «День без вранья»)

Не случайно в женской речи существует целый ряд стереотипов с отрицательной самооценкой, которые можно назвать провокационными: «В моем возрасте…», «Ужасно выгляжу...» и т. д. Разумеется, в таких случаях от речевого партнера требуется не подтверждение, а опровержение сказанного.

Квазиагрессией можно также назвать ситуации, когда объект агрессии заведомо находится вне коммуникативного пространства и сферы жизненных интересов адресата. Например, попытка дискредитировать английскую королеву в глазах российского обывателя заведомо не повлечет за собой никаких коммуникативных последствий ни для той, ни для другой стороны.

Более того, при перспективе конфликта такое внешне агрессивное высказывание может выполнять функцию отвлекающего маневра.

Примером может служить реальная коммуникативная ситуация, при которой адресант (девушка) опоздав на встречу с подругой, эмоционально и агрессивно ругает своего начальника, который якобы послужил причиной опоздания.

Ср.: Раз в сто лет сегодня хотела уйти с работы вовремя. Так ведь нет! Приперся этот кретин и начал излагать идеи свои дурацкие*, а то я без него не знаю, как этот проект делать!* (Разговорная речь).

Несмотря на всю эмоциональность данного высказывания, оно не содержит агрессивных интенций по отношению к непосредственному адресату, поскольку тот никак не связан с предметом речи (в данном случае с начальником). Наоборот, истинная цель адресанта — предотвращение возможного конфликта с адресатом. Соответственно, ожидаемая коммуникативная реакция — это понимание и оправдание.

Аналогичные интенции имеют высказывания, которые исследователи относят к «переходной агрессии» («когда человек ругает жизнь вообще») [8, с. 167]. В этом случае демонстративное выплескивание негативных эмоций также носит провокационный характер: от адресата ожидается не встречный негатив, а сочувствие и поддержка.

Как видим, во всех рассмотренных ситуациях у адресанта, несмотря на эксплицитное выражение негативных эмоций, нет стремления разрушить коммуникативный процесс.

Квазиагрессивным может быть не только отдельное высказывание, но и коммуникативный акт в целом. В ситуациях фатического общения, обязательными условиями которых являются близость коммуникантов, минимальная коммуникативная дистанция и общая апперцептивная база, нередко можно наблюдать шуточные препирательства, обмен «колкостями» и т. п. Такой способ общения характерен для близких друзей или родственников. При этом и адресант, и адресат преследуют цель развлечь себя и окружающих, поупражняться в остроумии. Приведем в качестве примера диалог бабушки и внучки, которые прекрасно понимают друг друга:

Бабушка: Балда ты, Варвара-младшая, балда.
Варя: Варвара-старшая, гены.
Бабушка: Не мои.
Варя: Твои.

(Т. Ян. Девочка и апрель).

В процессе такого общения коммуниканты используют инвективные речевые акты, будучи уверенными в том, что адресаты не воспринимают их как оскорбления, «поскольку понимают, что они произносятся не с инвективной интенцией, а представляют собой дружеское подшучивание» [13, с. 22]. Классическим примером такого рода является известный фрагмент из письма А.С. Пушкина к жене:

Какая ты дура, мой ангел! Конечно, я не стану беспокоиться оттого, что ты три дня пропустишь без письма, так точно как я не стану ревновать, если ты три раза сряду провальсируешь с кавалергардом.

(Письмо А. С. Пушкина к Н. Н. Пушкиной от 12 мая 1834 г.)

Функционирование инвективного речевого акта в такой коммуникации Н.А. Трофимова называет фиктивной инвективой. Условиями успешной коммуникации (отсутствие перлокутивного эффекта оскорбления у адресата) в данной ситуации являются «общие фоновые знания о системах ценностей, чертах характера и реакциях партнера. При таких условиях адресат распознает интенцию говорящего и соответственно интерпретирует высказывание» [13, с. 22—23]. В таких коммуникативных актах агрессивное, с точки зрения стороннего наблюдателя, речевое взаимодействие для самих участников общения является коммуникативной игрой, не имеющей негативных последствий, т. е. все той же квазиагрессией.

Таким образом, квазиагрессия представляет собой коммуникативное взаимодействие, при котором речевое поведение коммуникантов содержит психологические (негативная эмоциональность и экспрессивность) и языковые (инвективная, грубо-просторечная лексика и т. п.) маркеры агрессивности, но при этом не подразумевает наличие свойственных данному типу речевого поведения интенций. Следовательно, наличие или отсутствие речевой агрессии в высказывании (речевом акте) определяется не степенью эмоциональности высказывания и не характером используемых речевых и языковых средств, а функцией данного высказывания в коммуникативном акте в соответствии с прагматической целью говорящего.

Список литературы

1. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. / Е. М. Вольф. — М. : Едиториал УРСС, 2002. — 280 с.
2. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство. / Т. А. Воронцова. — Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. — 296 с.
3. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия, толерантность, вежливость / Т. А. Воронцова //Язык СМИ и политика: коллективная монография /под ред. Г. Я. Солганика. — М., 2012. — С. 569—611.
4. Енина, Л. В. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации / Л. В. Енина// Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. — М.: Независимый Институт Коммуникативистики, 2002. — С. 104—110.
5. Иванова, З. М. Языковая агрессия в произведениях Э. Лимонова / З. М. Иванова// Теоретические и прикладные аспекты речевого общения : научно-метод. бюллетень. — Красноярск ; Ачинск : Изд-во КрасГУ, 1997. — Вып. 4. — С. 34—35.
6. Культура русской речи : 'нциклопедический словарь справочник / под ред. Л. Ю. Иванова и др. — М. : Флинта: Наука, 2003. — 840 с.
7. Матвеева, Т. В Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 432 с.
8. Михальская, А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике / А. К. Михальская.— М. : Издательский центр «Academia», 1996. — 192 с.101.
9. Петрова, Н. Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. — М. : Флинта, 2011 .— 156 с.
10. Седов, К. Ф. Речевое поведение и типы языковой личности / К. Ф. Седов // Культурно— речевая ситуация в современной России. — Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2000. — С. 298—312.
11. Седов, К. Ф. Речевая агрессия в повседневной коммуникации / К. Ф. Седов // Речевая агрессия в современной культуре. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2005. — С. 32—41.
12. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. — М. : Флинта: Наука, 2003. — 696 с.
13. Трофимова, Н. А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ Монография. / Н. А. Трофимова. — СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. — 376 с.
14. Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия в школьной речевой среде: дис… канд. пед. наук. / Ю. В. Щербинина. — М., 2001. — 304 с.
15. Buss, A.H. The Psychology of Aggression / A.H. Buss. — New York : Wiley, 1961. — 365 p.
16. Buss, A.H. An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility / A.H. Buss, A. Durkee // Journal Consulting Psychology. —1957. — № 21. —P. 343—348.

Ю. А. Воронцова

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина
(Белгород, Россия)

ФРАЗЕОЛОГИЗАЦИЯ АВТОРСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

AUTHOR'S STATEMENTS PHRASEOLOGY IN THE MODERN PUBLICISTIC DISCOURSE

В статье рассматриваются языковые механизмы фразеологизации авторских высказываний. Процесс фразеологизации описывается на примере авторского высказывания «Денег нет, но вы держитесь». Отмечается, что в данном процессе существенную роль играет взаимосвязь этнолингвистических и языковых факторов, что закрепление высказыванием обобщенного фразеологизированного значения достигается многократным повторением смысла в современном публицистическом дискурсе. Залогом и условием фразеологизации является сосуществование конкретно-сюжетного и обобщенно-типового смысловых планов в одном высказывании. Содержание анализируемого высказывания не воссоздается, оно выводится из своей коммуникативной исходной среды, дистанцируется от нее и «освобождается» от конкретно-ситуативного смысла. В результате многократного употребления в речи высказывание представляет собой образно-типическое обобщение чего-либо, что приводит к формированию устойчивого и целостного семантического содержания. Прагматический потенциал подобных фразеологических новообразований позволяет выразить актуальный смысл с учетом особенностей менталитета современных носителей языка.

Ключевые слова: *фразеологизация, авторское высказывание, коммуникация, семантика, лингвопрагматика.*

The article deals with the language mechanisms of the author's statements phraseology. The process of phraseology is described on an example of the author's statement of «Money is not present, but you keep». It is noticed that in the process the essential role is played by interrelation of ethnolinguistic and language factors that fixing by the statement of a common phraseology meaning is reached by loquacious repeating of sense in a modern publicistic discourse. The pledge and condition of phraseology are the coexistence of concrete-subject and common-typical semantic plans in one statement. The contents of the analyzed statement is not recreated, it is removed from its communicative initial environment, separates from it and "is released" from the concrete-situational sense. As a result of the repeated use in speech the statement represents the figurative-typical generalisation of something that leads to forming the steady and complete semantic contents. The pragmatical potential of similar phraseological innovations allows expressing actual sense according to the features of the modern native speakers' mentality.

Keywords: *phraseology, author's statement, communications, semantics, linguistic pragmatics.*

Современная языковая ситуация интересна тем, что источниками фразеологических единиц являются авторские высказывания. Публицистический дискурс выполняет особую роль в обновлении фразеологического корпуса русского языка. Наибольшую способность к фразеологизации проявляют те свободные словосочетания, которые отражают конкретные факты, различные ситуации, явления, события, происходящие в социальной и экономической сфере общества или удивившие всех высказывания общественно-политических деятелей.

Пополнение фразеологического корпуса за счет свободных словосочетаний традиционно обозначается термином фразеологизация. Например, Ю. А. Гвоздарев для обозначения процесса образования фразеологических единиц на базе переменных сочетаний слов использует термин фразеологическая транспозиция [2, с. 73]. Л. И. Ройзензон считает, что фразеологизация — это «процесс стабилизации и закрепления в речевой практике данного языкового коллектива в качестве готовых, относительно устойчивых определенных языковых комплексов» [5, с. 114]. Э. М. Эмирова характеризует фразеологизацию как «диахронический процесс приобретения словесным комплексом устойчивости, целостности значения и общеупотребительности, как длительный процесс его вхождения в лексико-фразеологическую систему языка и закрепления на осях синтагматики и парадигматики» [9, с. 44]. А. В. Жуков под фразеологизацией понимает «особый лингвистический процесс, в ходе которого происходит переосмысление базового словосочетания, основанное на сравнении, метафоре, гиперболе, метонимии, эвфемизме, алогизме и т. д.» [3, с. 17]. А. Д. Юдина образование ситуативных фразеологизмов определяет как «моментальные снимки живой русской речи. <…> свидетельство того, как окружающая нас действительности отражается в общественном сознании» [10, с. 59]. Н.Ф. Алефиренко полагает, что неологизация фразеологического корпуса русского языка — это «результат лингвокреативной деятельности синергетически перестраивающегося языкового сознания, его приспособление к новым ценностно-смысловым приоритетам, своеобразной ономасиологической реакцией языка на стремительные изменения социокультурного пространства» [1, с. 208]. Хотели как лучше, а получилось как всегда; мочить террористов…; процесс пошел; новый русский; гуманитарная катастрофа; жареные факты; горячая точка быстрая фразеологизация подобных высказываний разрушает традиционное представление об образовании фразеологизмов как диахроническом и длительном процессе, поэтому мы солидарны с Г. М. Шипицыной, которая термином фразеологизация обозначает «превращение современных сво-

бодных сочетаний слов в устойчивые сочетания, обладающие признаками фразеологизма (неофраземы XXIвека), при этом не во всем следует лингвистической традиции <…> в понимании длительности этого процесса» [7, с. 242]. Такое определение процесса фразеологизации «соответствует современной теории номинации, рассматривающей результаты образования языковых единиц в зависимости от их способности решать коммуникативные задачи современности» [7, с. 243].

Образование фразеологических единиц на основе свободных словосочетаний — наиболее активный путь пополнения русской фразеологии. При этом данные сочетания используются для актуализации такого содержания, которое уже имеет в языке наименование. Фразеологизированные авторские высказывания становятся узнаваемыми, известными, употребительными в различных видах коммуникации. Однако мы не исключаем возможности того, что с изменением социально-экономической и политической ситуации, а также по мере отдаления от тех явлений, происшествий, ставших причиной появления новых фразеологизмов, некоторая их часть может выйти из употребления. Тем не менее подобные единицы представляют собой интересный языковой феномен. Поэтому в настоящее время «остаются актуальными проблемы определения состава, источников семантического наполнения, наконец, системы языковых механизмов, обеспечивающих образование формальной и смысловой структуры новых устойчивых словосочетаний, обладающих признаками фразеологизмов» [8, с. 52].

В данной статье рассмотрим процесс фразеологизации на примере авторского высказывания Денег нет, но вы держитесь, представляющего краткое выражение, производное от фразы *«…Индексации „нигде нет“. Просто денег нет сейчас. Найдем деньги — сделаем индексацию. Вы держитесь здесь, вам всего доброго, хорошего настроения и здоровья»*, произнесённой в мае 2016 года Председателем Правительства России Д. А. Медведевым во время визита в Крым.

Отметим, что мы сознательно отвлечемся от вопроса объема и границ фразеологии и условно присоединимся к так называемому широкому пониманию фразеологии, при котором в нее включаются паремии, крылатые выражения, прецедентные тексты и т. п.

На наш взгляд, в процессе фразеологизации авторских высказываний существенную роль играет «взаимосвязь их коммуникативных и формально-языковых свойств с этнокультурными и ментальными особенностями носителей языка» [6, с. 233]. Основным условием процесса фразеологизации авторских высказываний является отключение звеньев механизма коммуникации, выведение высказывания из типовой, полноценной, речевой ситуации. В данной ситуации должен быть представлен и говорящий, и слушающий.

В высказывании Денег нет, но вы держитесь говорящий (автор) никаким языковым способом себя не проявляет. Он не является фразовым субъектом речи и полностью исключен из речевой ситуации (ср.: я говорю, что денег нет, но вы там держитесь). Важно не то, что говорящий формально не представлен, а то, что во фразе он устранен семантически и прагматически. Автор (Д. А. Медведев) дистанцируется от своего высказывания, вербально он никак в нем не представлен. Значимым является смысл высказывания, а не его авторство. Фраза отражает не позицию говорящего (поэтому в высказывании нет средств субъективной модальности, поясняющих целевую установку говорящего), сколько определяет формулу происходящего в отношениях между властью и народом. Эта формула полностью совпала с социальным мироощущением, со временем, так называемой речевой оценки действительности. Смысл формулы к тому же совпал с общественным ощущением ситуации. Распространению фразы способствовала и сама личность ее создателя. Это тот человек, от которого во многом зависело изменение ситуации в отношениях власти и народа. Но в главном она не изменилась, потому смысл изречения выглядит как признание, с одной стороны, мужественное, а с другой, — искреннее до наивности, а потому неожиданное, что способствовало созданию эффекта обманутого ожидания. Прагматическая наполняемость фразы подкрепляется формой глагола держитесь — во второй части высказывания, выражающего пожелание, ободрение, поддержку и т. п.

Условием реализации исходного смысла у фразеологизировавшихся выражений является общность основной суммы фоновых знаний у создателя фразы и ее тиражирующих лиц. Единство и полное лексическое соответствие исходному варианту позволяют восстановить исходное смысловое поле высказывания. Например, Денег нет, но вы держитесь (заголовок). Эту фразу произнес премьер-министр Дмитрий Медведев во время визита в Крым в ответ на жалобу пенсионерки о размере пенсии. Фраза мгновенно распространилась в Рунете и стала мемом, ей было посвящено огромное количество шуток. Пользователи сочли, что таким образом можно отвечать на практически любую просьбу населения к властям (*http://www.aif.ru/dontknows/file/glavnye_internet-memy_2016_goda_spravka. Дата обращения*: *13.01.2018).*

Дмитрий Медведев: «Жизнь — штука сложная, а денег, как известно, нет» (заголовок). Премьер-министр России вручил премии правительства России за 2016 год. В пятницу состоялась церемония вручения премий правительства РФ 2016 года в области СМИ, которую украсили новые высказывания премьер-министра России Дмитрия Медведева. <…> Не обошлось и без новой фразы о недостатке денег. «Жизнь — штука сложная, а денег, как известно, нет», — передает РИА Новости слова Медведева. Это высказывание премьер-министра стало «второй серией» знаменитого «денег нет, но вы держитесь», *обращенного к крымчанам во время визита в Феодосию в мае 2016 года.*

По итогам ушедшего года мем «Денег нет, но вы держитесь» занял второе место по версии *Google и* первое место по версии «Медиалогии». *(https://www.kp.ru/online/news/2625746/* Дата обращения: 8.01.2018*).*

Фраза «Денег нет, но вы держитесь» Медведева стала мемом года (заголовок). Несмотря на то, что российский премьер посоветовал пенсионерам в Крыму «держаться» всего пару недель назад, его фраза стала самой цитируемой за минувший год. (*https://ura.news/news/1052252190.* Дата обращения: 8.01.2018*).*

В русском варианте озвучения мультфильма «Зверопой» есть фраза «Денег нет, но ты держись», про которую «Ведомости» написали, что на ней «в зале хохочут взрослые, а дети поймут, про что это, когда подрастут» *(http://wikireality.ru/wiki/Денег_нет,_но_вы_держитесь. Дата обращения: 8.01.2018).*

«Денег нет, но вы держитесь». Самые популярные мемы 2016 года (заголовок) (http://www.aif.ru/society/gallery/deneg_net_no_vy_derzhites_samye_po*pulyarnye_memy_2016_goda. Дата обращения: 13.01.2018).*

Во фразе Денег нет, но вы держитесь подключены и другие звенья механизма коммуникации. Отсутствует референтная привязанность высказывания вследствие ряда причин. Так, в содержании фразы отсутствует семантический выразитель пространственно-временной определенности ситуации: когда и где произошла ситуация, отраженная в высказывании.

Эффект временной неопределенности достигается использованием синтетической формы императива держитесь в ирреальном значении, не способном конкретизировать временные ориентиры. Ирреальность семантики формы глагола связана с тем, что говорящий, высказывая просьбу или пожелание, не уверен в исполнении своего волеизъявления, т. е. реализация действия возможна, но не обязательна. Императив держитесь синтагматически связан с личным местоимением 2-го лица вы, т. е. указывает на адресата сообщения, который должен стать субъектом предполагаемого действия. Семантическая структура нераспространенного предложения Денег нет определяет ситуацию отсутствия предмета и относится к лицу (в данном случае лицо в значении «правительство, бюджет»).

Хотя высказывание Денег нет, но вы держитесь было произнесено в связи с конкретными событием — твет на жалобу пенсионерки о маленьком размере пенсии, оно не отсылает к микроконтексту именно этого повествования. Наоборот: выводит фразу за пределы своего исходного контекста и «уводит» ее от него. Особенно вторая часть вы держитесь. В результате этого носители языка и автор фразы не соединены общим коммуникативным процессом, они оказываются в разных пространственных и временных плоскостях.

Массовым носителем языка выражение Денег нет, но вы держитесь используется в качестве универсальной иллюстрации ко многим сюжетам жизни в России, например, для оценки действий правительства, для характеристики поступков самого Д.А. Медведева, для оценки различных бытовых ситуаций. Каждый носитель языка обладает не только общим, но и индивидуальным информационным полем, что связано с различиями жизненных условий, интеллекта, социальных ориентиров и т. д. При достаточно устойчивой фразеологизации авторские высказывания, как и собственно фразеологизмы, могут варьировать свое содержание и форму. Как правило, воспроизведение фразы ведется на уровне скрытых смыслов, причем, реальных или домысливаемых из вербализованного содержания — ясно лишь тем, кто владеет фоном социально значимой информации.

Например, Совсем скоро мы узнаем, сколько процентов нашего народа хотят жить без денег и держаться (про выборы — 2016). В России на выборах победила партия «Денег нет». *Уважающий себя человек не станет унижаться за неприлично маленькие деньги.* Бывало, ляпнешь что-то не подумав, а потом думаешь: «Слава богу, что я не премьер…». Вставил карточку в банкомат, набрал код, запросил баланс, вышла бумажка со словом ДЕРЖИТЕСЬ. Даже не представляю, как уныло сейчас коллекторам обзванивать должников: теперь в трубке слышат одну и ту же фразу… (http://wikireality.ru/wiki/Денег_нет,_но_вы_держитесь. Дата обращения: 8.01.2018).

В сети пожелали заболевшему Медведеву здоровья и хорошего настроения (заголовок). Пользователи сети бурно отреагировали на новость о том, что премьер-министр России Дмитрий Медведев подхватил грипп.

В Twitter поспешили вспомнить ставшую вирусной фразу премьера с пожеланием здоровья. <…> «Держись там, хорошего тебе настроения и здоровья!». «Медведев заболел. Ну Вы там держись, Дмитрий Анатольевич». «Пусть держится там, и здоровья ему». «Иммуноглобулина нет, но вы там держитесь, Дмитрий Анатольевич». «Медведев гриппом заболел. Как-то боязно за него. Ты там держись, неДимон. Чаю пей побольше, но аккуратно. Деньги-то на лекарства есть?» (https://lenta.ru/news/2017/03/14/gripp/ Дата обращения: 8.01.2018).

Медведёв заболел... Здоровья нет, но вы держитесь! (заголовок) (https://www.youtube.com/watch?v=-okMwjjhZXY. Дата обращения: 8.01.2018).

Разговорчики в строю! (заголовок). <…> Но хитом разговорчиков в строю стал, конечно же, ответ Д. Медведева на вопрос крымской старушки, будут ли повышаться пенсии. «Денег нет», — ответил премьер-министр. По этому поводу в СМИ даже возникла полемика: а следовало ли высказываться столь откровенно? Не лучше ли было успокоить старушку какими-нибудь благостными рассуждениями о том, как Россия встаёт с колен? Большинство аналитиков тем не менее сошлись во мнении, что Д. Медведев «просто сказал правду». Ну и молодец… (АиФ № 24, 15.06.2016).

Пряник с цитатой Медведева «Денег нет. Но вы держитесь!» взбудоражил Бурятию (заголовок) (https://www.irk.kp.ru/daily/26543.4/3562606/. Дата обращения: 13.01.2018).

У здания Бурятского государственного университета Улан-Удэ, куда с визитом прибыл премьер-министр России Дмитрий Медведев, задержали двух активистов, пикетировавших с плакатами «Денег нет. Держимся. Настроение плохое» и «Ушел из школы в бизнес. Прогорел. Спасибо» (https://www.novayagazeta.ru/news/2016/09/07/124766-v-ulan-ude-pered-vizitom-medvedeva-zaderzhali-aktivistov-s-plakatami-pro-deneg-net. Дата обращения: 13.01.2018).

«Альфа-банк» удалил шутливый пост с пожеланием «держаться» (заголовок). Альфа-банк удалил из своего фейсбука пост с изображением девушки и фразами «Держитесь» и «Хорошего настроения». Ранее «Альфа-банк» разместил у себя в фейсбуке изображение девушки с поднятым большим пальцем вверх и ехидной улыбкой, и фразами «Держитесь!», «Всего доброго» и «Хорошего настроения» — именно эти слова произнес премьер-министр России Дмитрий

Медведев, отвечая на вопрос жителей Крыма, почему не индексируется пенсия. В комментариях под этим постом пользователи сети опубликовали фотографию банкомата, на которой «Альфа-банк» общается с ними фразами премьер-министра страны. На экране высвечивается: «Баланс вашего счета 0 рублей. Держитесь. Счастья, здоровья!». Вместе с тем, в комментариях под этим постом «Альфа-банк» писал: «Заметьте, мы не пишем, что денег нет» и «Деньги есть» (*https://www.novayagazeta.ru/news/2016/05/26/122049-171-alfa-bank-187-udalil-shutlivyy-post-s-pozhelaniem-171-derzhatsya-187. Дата обращения*: *13.01.2018).*

Здесь явное обновление ситуативного значения исходной фразы. Ее бывшее содержание уходит на второй план. В воспроизведении высказывания Д.А. Медведева носителями языка ее первичный смысл не отражается, поскольку для носителей языка он не актуален, используются лишь её семантические возможности. Смысл выражения не воссоздается, он выводится из своей коммуникативной исходной среды, дистанцируется от нее и «освобождается» от конкретно-ситуативного смысла. В результате многократного употребления в речи высказывание представляет собой образно-типическое обобщение чего-либо, что приводит к формированию устойчивого и целостного семантического содержания. Так происходит закрепление структурной и семантической целостности, стабильности свободного сочетания на функциональном уровне. Процесс фразеологизации авторских высказываний может заключаться не только в повторение единообразного смысла и формы этого оборота, но и в многократном варьировании формы оборота с отсылкой смысла к исходной конструкции. Вследствие чего конкретно-сюжетный план данного авторского выражения не актуализирован. Тем самым оно сближается с собственно фразеологизмом. Ведь «фразеологизм начинается там, где заканчивается семантическая реализация его компонентов» [4, с. 6].

Итак, фразеологизация анализируемого высказывания Денег нет, но вы держитесь объясняется тем, что его семантика, структура, лингвокультурный и прагматический потенциал оказались удобными для отключения всех элементов языковой коммуникации, которые удерживают обычные выражения в структуре их исходных контекстов. Закрепление высказыванием обобщенного фразеологизированного значения достигается повторением смысла и формы высказывания и многократным варьированием формы оборота (с отсылкой смысла к исходной конструкции или без нее) в современном публицистическом дискурсе. Носителей языка привлекают лишь семантические возможности, поэтому фраза дистанцируется от конкретно-ситуативного смысла. Высказывание Денег нет, но вы держитесь характеризуется семантической слитностью компонентов, воспроизводимостью, устойчивостью семантики и структуры, т. е. приобретает признаки фразеологизма. Подобные новообразования представляют собой особый способ отражения фрагмента действительности средствами языка, их прагматический потенциал позволяет выразить актуальный смысл с учетом особенностей менталитета современных носителей языка.

Список литературы

1. Алефиренко, Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : монография / Н. Ф. Алефиренко. — М. : Элпис, 2008. — 271 с.

2. Гвоздарев, Ю. А. Основы русского фразообразования / Ю. А. Гвоздарев. — Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского ун-та, 1977. — 184 с.

3. Жуков, А. В. Переходные фразеологические явления в русском языке / А. В. Жуков. — Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1996. — 132 с.

4. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. — М. : Просвещение, 1978. — 159 с.

5. Ройзензон, Л. И. Лекции по общей и русской фразеологии / Л. И. Ройзенон. — Самарканд: Изд-во СамГУ, 1973. — 223с.

6. Шипицына, Г. М. Причины и условия фразеологизации авторских высказываний / Г. М. Шипицына // Материалы Всерос. науч. конф. «Фразеология на рубеже веков: достижения, проблемы, перспективы» (Тула, 25—26 апреля 2000г.). — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2000. — С. 233—234.

7. Шипицына, Г. М Фразеологизация свободных словосочетаний в русском языке XXI века / Г. М. Шипицына // Вестник Брянского государственного университета. № 2 (2010): История. Литературоведение. Право. Философия. Языкознание. Брянск: РИО БГУ, 2010. — С. 242—245.

8. Шипицына, Г. М. К вопросу о языковых механизмах фразеологизации словосочетаний в русском языке/ Г. М. Шипицына, К. Ю. Коржевицкая // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 13 (184). Выпуск 22. — С. 52—58.

9. Эмирова, А. М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте / А. М. Эмирова. — Ташкент : Изд-во «Фан» УзССР, 1988. — 92 с.

10. Юдина, А. Д. Окказионализмы на страницах периодики / А. Д. Юдина.— Русская речь. — 1999. — № 5. — С. 56—60.

И. А. Гаврилова
Российский государственный университет правосудия, Уральский филиал (Челябинск, Россия)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВКОВ В ПРАВОВОЙ ПЕРИОДИКЕ

PRAGMATIC POTENTIAL OF HEADLINES IN LEGAL PERIODICALS

Статья посвящена изучению прагматического потенциала заголовков в правовом периодическом издании «Право каждого». Выделены пять видов заглавий и приведены примеры языковых средств, участвующих в формировании прагматических установок. Сделан вывод о наметившейся в заголовках правовой периодики тенденции к изменению соотношения «стереотипность versus экспрессивность» в сторону последней; к расширению арсенала образных и экспрессивных средств; к интертекстуальности; к решению ряда прагматических задач.

Ключевые слова: *заголовок, правовая периодика, прагматический потенциал, термин, экспрессивно-эмоциональные средства, прецедентные феномены, общественное правосознание.*

The article is aimed at revealing pragmatic potential of headlines in the legal periodical "Pravo kazhdogo" (The Right of Everyone). Five types of headings are singled out and exemplified with expressive means of the language transmitting diverse types of pragmatic information. The article finishes with the conclusion that headlines in legal periodicals tend to change "stereotype versus expressiveness" correlation in favor of the latter; to elaborate figurative and expressive means; to manifest intertextuality; to fulfil certain pragmatic tasks.

Keywords: *headline, legal periodicals, pragmatic potential, term, figurative and expressive means, precedent phenomena, legal awareness.*

Настоящая статья посвящена изучению прагматических возможностей заголовков в медиатекстах юридической направленности, созданных не только с информационными целями, но и призванных формировать мнение общества по правовым проблемам. Данная тема представляется актуальной, поскольку проблемы речевого воздействия и правовой социализации молодежи, участия граждан в самоуправлении связаны между собой и являются одними из центральных в современном социуме.

Общепризнанным критерием результативности СМИ считается численность читающей аудитории. Поэтому источником исследования была выбрана онлайн-версия **российского** информационно-аналитического издания Фонда развития правовой культуры «Право каждого». «Право каждого» [I] освящает актуальные вопросы российского законодательства, гражданско-правовые нормы, публикует утилитарные юридические советы и превентивную информацию о профессиональных мероприятиях. Газета основана в 2007 г. и выходит 6 раз в год тиражом в 25 000 экз.

Объектом настоящего исследования являются прагматические параметры заголовков в периодике. **Предметом** исследования становятся специфические черты заглавий в правовом периодическом издании «Право каждого».

Интерес к прагматической составляющей заголовка обусловил методику исследования: лингвистическое описание с опорой на общенаучные методы наблюдения, обобщения и описания в комбинации с лингвопрагматическим и функционально-стилистическим анализами, а также статистические процедуры.

В газете «Право каждого» преобладают публикации в жанре новостной и ситуативно-аналитической информации. Они часто оформлены в виде научных рассуждений, сконцентрированы вокруг какой-либо важной правовой проблемы, материал подан логично и последовательно со ссылками на законопроекты и случаи юридической практики. Авторами сделаны выводы и обобщения, употреблена профессиональная и общенаучная терминология, латинизмы, аббревиатуры, клише. Это сближает правовую периодику с научным стилем.

С другой стороны, ориентация издания на широкую аудиторию и присутствующий в нем авторский анализ правовых новостей требуют *общедоступности,* оценочности, эмоциональности, образности, иногда призывности и соответствующих им языковых средств.

В результате особой организации языковых единиц, сочетания их предметно-логического и коннотативного значений, нахождения необходимых смысловых связей «**созданный текст приобретает определенный прагматический потенциал, возможность произвести некоторый коммуникативный эффект на его Рецептора. Прагматический потенциал текста объективируется в том смысле, что он определяется содержанием и формой сообщения и существует уже как бы независимо от создателя текста»** [1, с. 209—210].

Особенно большую прагматическую нагрузку получают заголовки. Это обусловливается их стилистически сильной позицией в тексте [2, с. 4—5]. Одной из сложнейших задач журналиста является поиск интригующего, содержательно и прагматически емкого и одновременного простого для восприятия заголовка.

Изучая роль заглавий в организации текста, исследователь И. А. Сыров делает попытку систематизировать их, выделяя **и иллюстрируя примерами**:

1. **Информативно-концептуальные заголовки** (выражающие непосредственное содержание (концепт) речевого сообщения и демонстрирующие прямую смысловую связь между названиями и текстом) [3, с. 59];
2. И**нформативно-троповые заголовки** (совмещающие в себе стремление к адекватному со смыслом текста обозначению его темы и жела-

ние некоего художественного именования рассматриваемой проблемы) [3, с. 60];

3. **Конспективные заголовки (представляющие собой** простое или сложное предложение, в котором в сжатой форме излагается основное содержание текста) [3, с. 61];
4. **Реминисцентно-смысловые** заголовки (непосредственно указывающие на семантическую соотнесенность читаемого текста с каким-либо гипотетически известным читателю произведением искусства: картиной, мифом, сказкой, песней и т. д.) [3, с. 63];
5. **Номинативно-образные заголовки** (подтверждающие идею через какой-либо образ) [3, с. 66].

В общем и целом отдавая должное изысканиям данного автора, признавая оригинальность и емкость его формулировок, позволим себе внести небольшую корректировку в терминологический аппарат классификации, заменив «информативно-троповые заголовки» на «информационно-художественные», а «номинативно-образные» на «наглядно-образные». Это продиктовано следующими причинами. Думается, многообразие выразительных средств языка невозможно свести исключительно к тропам. В связи с этим формулировка «информационно-художественные» представляется нам более актуальной; аналогично, образность речи может реализовываться не только через номинативные предложения, поэтому мы позволили себе ввести наименование «наглядно-образные заглавия».

Итак, проанализировав 238 заголовков в периодическом издании «Право каждого» разных лет выпуска (2013—2017), мы предлагаем следующую типологию заглавий: информативно-концептуальные, информационно-художественные, конспективные, р**еминисцентно-смысловые** и наглядно-образные. Соответствующее им описание и примеры приводятся ниже.

1. Информативно-концептуальные заголовки демонстрируют прямую связь между заглавием и текстом и представляют собой конденсацию всего содержания статьи, например:

Брачный контракт и завещание в эпоху Интернета (Право каждого. 2014. № 4).

Данный вид заглавия является наиболее частотным в анализируемом правовом издании (83 единицы или 34,8%). Это объясняется юридическим уклоном газеты, ее ориентацией на объективное представление фактической, профессионально-значимой информации. Структура новостных заметок с информативно-концептуальными заголовками представляет собой «своеобразную перевернутую пирамиду — начинается с опорного факта, содержащего новость, и далее детализирует ее в последующих предложениях» [4. С. 125]. При этом, «верхушка пирамиды» — заголовок — обязательно включает в себя юридическую терминологию. Журналисты часто оперируют информационным потенциалом терминов. На этапе восприятия текста точная терминологическая номинация помогает найти своего потенциального читателя, для которого актуален обозначенный денотат, и обеспечить оперативность и информационную ценность подаваемого материала. В этом отношении заголовкам, несущим термины, может быть присвоена общая позитивная прагматика, сопряженная с их способностью передавать социально значимую информацию.

2. Информационно-художественные заголовки включают выразительные средства языка.

Современная правовая русскоязычная периодика далека от «сухости» и беспристрастности простой констатации фактов. Борьба за читателей и маркетинговые интересы изданий инициируют поиски новых приемов в организации материала.

В медиатекстах правовой направленности анализируемого издания «Право каждого» экспрессивно-эмоциональные средства стали частью речевого облика заголовков и своеобразными проводниками прагматической информации (64 единицы или 26,8%), например:

— ирония:

Быстро и с гарантией лишат квартиры, здоровья, жизни: как становятся жертвами «черных риэлторов» (Право каждого. 2017. № 4);

— оксюморон:

Доверие взаймы (Право каждого. 2015. № 6);

— метафора:

«Вече» для российских законопроектов (Право каждого. 2013. № 5);

— риторический вопрос:

Кто, если не профессионалы? (Право каждого. 2013. № 1) и многие другие.

Сочетание в одном заголовке терминологического и общеупотребительного значений одной лексической единицы является основой каламбура, непредсказуемость которого порождает прагматический эффект неожиданности и желания узнать детали, например:

Прививка от иммунитета. Конституционный суд легализовал розыск бизнесов в парламентах (Право каждого. 2013. № 1). **Игра значениями слова «иммунитет» 1. «**невосприимчивость, способность организма противостоять заразным заболеваниям» (иммунитет к болезни) и 2. «изъятие кого-нибудь из-под действия некоторых законов» [5] (депутатский иммунитет) делает заголовок статьи о постановлении Конституционного Суда о порядке лишения полномочий парламентариев за осуществление деятельности, несовместимой со статусом депутата, динамичным и броским.

Рифмованные заголовки в большинстве случаев ассоциируются с позитивной экспрессией, легко запоминаются и являются медиаторами прагматических установок автора. В информационной заметке, дающей практические советы, как грамотно вести себя, соблюдая обязанности и не позволяя нарушить свои права во время визита участкового, оптимистичный по тональности заголовок, содержащий разновидность эпифоры, созвучие концов строк, настраивает на ознакомление с экспертным мнением и выработку правильной стратегии поведения:

Участковым дан приказ: проверять жилье у нас (Право каждого. 2013. № 6).

3. Конспективные заголовки представляют собой синтаксически-оформленные единицы, которые в одном предложении лаконично передают основное содержание статьи (59 единиц или 24,7%), например:

Снимаем дачу на лето: как избежать подвохов***, чтобы комфортно отдохнуть*** (Право каждого. 2014. № 3).

Как не сгореть на работе: защищаем здоровье и свои трудовые права (Право каждого. 2013. № 4).

Подобные заголовки, являющиеся одновременно как бы аннотацией статьи, реализуют одну из главных прагматических задач медиадискурса — создают у читателей ощущение соприсутствия и сопричастности. Конструкция заголовка соотносится с коммуникативной интенцией автора описать факт или действие, обрисовать положение дел, проинформировать о событии. В теории речевых актов подобные высказывания именуются ассертивами (assertives) (терминология Дж. Серля и Д. Вандервекена) [6]. Они обладают большой ассертивной иллокутивной силой, преследуя которую автор подчеркивает, что «пропозиция репрезентирует действительное состояние дел в мире произнесения» [7, с. 252]. На языковом уровне эффект соучастия в наших примерах достигается употреблением глаголов в изъявительном наклонении в форме настоящего времени первого лица множественного числа.

4. Реминисцентно-смысловые заголовки несут прецедентные феномены, семантически соотносящиеся с известными произведениями литературы, музыки, живописи и др.

Мы выделили 21 заглавие этого типа в газете «Право каждого», что составляет 8,8 % от общего числа рассматриваемых заголовков. Т. е. прагматические смыслы, заложенные в прецедентные единицы, являются актуальными для правовой периодики. Заголовки имеют коллективного адресата, апеллируя к которому авторы нередко демонстрируют общность интересов и опыта, обращаются к фоновым знаниям читателей, к элементам культуры, хорошо знакомым и понятным членам данного языкового сообщества. Актуализация прецедентного текста в заголовке сопровождается трансформацией и адаптацией его семантики к содержанию статьи, например:

Что год грядущий нам готовит? (Право каждого. 2014. № 1). Оригинал: **Что день грядущий** мне **готовит***? Его мой взор напрасно ловит, В глубокой мгле таится он* — слова В. Ленского, героя романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. Так оригинально озаглавлена статья о разрабатываемом законопроекте об ужесточении наказания для работодателей за зарплату в конвертах и пакете законов, регламентирующих различные аспекты судейского слияния.

Быть или не быть нотариусу? Вот в чем вопрос (Право каждого. 2014. № 6). Оригинал: *To be, or not to be*: *that is the question / Быть иль не быть, вот в чем вопрос* — начало известного солилоквия из пьесы «Гамлет» У. Шекспира, Акт III Сцена I. В заметке о нормах законопроекта № 597863-6 «О государственной регистрации недвижимости» и соотносящейся с ним проблеме сохранения системы нотариата при осуществлении сделок с недвижимым имуществом глубинное значение «дилемма», лежащее в основе прецедентного высказывания, экстраполируется на содержание публикации и осложняет заголовок прагматическим компонентом «задуматься о сложной задаче, вызывающей много обсуждений и нареканий».

Прецедентные единицы в заголовках статей юридической направленности могут употребляться дословно, без каких-либо авторских манипуляций с их структурой и семантикой при условии их созвучности материалу публикации. Само введение чужеродного элемента обладает особой прагматикой: интертекстуальный знак воспринимается как средство экспрессии с коннотацией новизны, например:

«Уж сколько раз твердили миру…» или квартирное рейдерство (Право каждого. 2015. № 3). Оригинал: **Уж сколько раз твердили миру***, ч***то лесть гнусна***, ***вредна****; но только все не впрок, и в сердце льстец всегда отыщет уголок…* — начало басни «Ворона и лисица» И. А. Крылова и статьи о профессиональных охотниках за чужими правами на дорогостоящую недвижимость.

В современной правовой периодике функционируют и трансформированные цитаты-заголовки. Любое изменение структуры прецедентного текста прагматически маркировано. Оно эксплицирует коммуникативные намерения автора. Существуют различные способы изменения оригинального текста, например, замена или добавление компонентов:

Почем учеба для народа? (Право каждого. 2013. № 5). **Оригинал**: **Почем опиум для народа***?* — слова «великого комбинатора» Остапа Бендера, главного героя романа «Двенадцать стульев» И. Ильфа, Е. Петрова. Прецедентное высказывание раскрывает перед читателем мир Остапа Бендера, который перефразирует популярный в революционной России лозунг «Религия — опиум для народа!», интересуясь доходом отца Федора от работы священнослужителя. Замена ключевого слова «опиум» на новый компонент «учеба» возвращает читателя к современной проблеме **законодательства** РФ в области **образования, рассматриваемой в публикации. Иронические отголоски прецедентной единицы звучат и в новом тексте о неоднозначности формулировок положений об оказании платных образовательных услуг.**

Заголовки, содержащие прецедентные высказывания, расширенные за счет введения новых компонентов, предлагают дополнительный уровень детализации прагматического замысла автора публикации, например:

Любое знание — это сила. Правовые знания — особенно! (Право каждого. 2014. № 3). **Оригинал**: **Знание** — **сила** — девиз философии Ф. Бэкона. Ф. Бэкон считал достоинство науки очевидным и выразил свои мысли в изречении, ставшем известным афоризмом и в нашем случае частью заголовка статьи, обсуждающей профессиональный уровень правовых публикаций в российской прессе и затрагивающей проблему необходимости переподготовки журналистов, занимающихся освещением правовых проблем. Идея текста — заявить о необходимости предупредить появление статей на правовые темы, авторы которых не разбираются в вопросах права и общественного устройства и/или «передергивают» факты в погоне за рейтингом и повышением тиража. Главная концептуальная установка соотносится с заголовком, подчеркивающим значимость и актуальность формирования общественного правосознания.

5. Наглядно-образные заголовки раскрывают идею статьи через какой-либо образ (11 единиц из 238 проанализированных в газете «Право каждого» или 4,6 %), например:

Рука без бриллиантов. Конституционный суд возьмется за чужое наследство (Право каждого. 2013. № 5). Заголовок построен в монтажной технике и разбит на «кадры», что дает возможность делать акценты

и выделять детали. Первое предложение оживляет в памяти читателей комедию Л. Гайдая «Бриллиантовая рука» и содержит емкий образ «рука без бриллиантов» (небогатый человек, обыватель), легко сопоставимый с «рукой с перстнем» (шеф, богач), часто показываемой крупным планом в этом фильме. Так интересно анонсируется статья, посвященная судебной практике по делам о наследовании.

Подводя итоги, отметим, что заголовки в изучаемом правовом периодическом издании имеют тенденцию к изменению соотношения «стереотипность *versus* экспрессивность» в сторону последней, им присуще расширение арсенала образных и экспрессивно-эмоциональных средств, в них проявляется интертекстуальность, чувствуется авторское начало и прагматическая заданность, нацеленность на читающую аудиторию. Расширение круга читателей, привлечение молодежи к источникам правовой информации, акцентирование значимости правового самообразования способствует формированию в обществе уважения к закону и повышению уровня правовой культуры граждан.

Список литературы

1. **Комиссаров, В. Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.

2. Лазарева, Э. А. Заголовок в газете: учеб. пособ. / Э. А. Лазарева. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. — 84 с.

3. Сыров, И. А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста / И. А. Сыров // Филологические науки. — 2002. — № 3. — С. 59—68.

4. Гуревич, С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра: учеб. пособ. / С. М. Гуревич. — М .: Аспект Пресс, 2004.— 288 с.

5. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д. Н. Ушаков. — М. : Хит книга, 2017. — 960 с.

6. Searle, J. R. Foundations of Illocutionary Logic / J. R. Searle, D. Vanderveken. — Cambridge : Cambridge University Press, 1985. — 227 p.

7. Серль, Дж. Р. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Р. Серль, Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. Логический анализ естественного языка: пер. с англ. / сост., общ. ред. и вступ. ст. В. В. Петрова. — М.: Прогресс, 1986. — С. 242—263.

Список источников

I. Право каждого [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.notariat.ru/publ/gazeta-pravo-kazhdogo/ (дата обращения: 30.10.17).

А. В. Дмитриева
Уральский федеральный университе
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
(Екатеринбург, Россия)

ПОЛИСЕМИОТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕТАФОРЫ В ВИДЕОТЕКСТАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ

POLYSEMIOTIC REPRESENTATION OF METAPHORS IN FRENCH POLITICAL ADVERTISING VIDEOTEXTS

В статье проводится анализ метафор на вербальном и невербальном уровне в составе полисемиотических (креолизованных) текстов политических рекламных видеороликов, выпущенных кандидатами на президентский пост в ходе первого тура выборов во Франции в 2017 г. Цель работы — определить функции метафор в составе этих креолизованных текстов, проследить особенности взаимодействия вербального и невербального компонентов в репрезентации данных тропов, а также классифицировать метафоры с точки зрения концептов, которые в них отражены. Текстовый материал рассматривается в русле семиотического подхода с применением методов риторического анализа текста. В ходе исследования установлено, что вербальный и невербальный компоненты метафоры в большинстве рекламных видеороликов органично дополняют и усиливают друг друга. Среди невербальных способов реализации метафоры используется визуальное обыгрывание с помощью видеофрагментов, применение жестов, а также подчеркивание метафор с помощью музыки и интонационного рисунка речи. Все метафоры в рассматриваемых видеоклипах можно распределить на три семантические категории: «угроза» или «борьба»; «движение» или «изменение»; «организм» или «части тела». Основное метасообщение, которое несут метафоры всех этих категорий, — сплочение для противостояния общей угрозе либо во имя положительных изменений. Таким способом реализуется прагматическая цель создателей видеороликов. Следовательно, метафоры в составе полисемиотических текстов выполняют не только эмотивную, но и манипулятивную функцию.

Ключевые слова: *политическая реклама, видеоклип, креолизованный текст, метафора, полисемиотическая система, вербальные компоненты, невербальные компоненты.*

The article analyses metaphors on the verbal and non-verbal level in the framework of polysemiotic (creolized) texts of political advertising video clips issued by the candidates for presidency during the campaign before the first round of elections in France in 2017. The aim of the present work is to define the functions of metaphors in these creolized texts, to trace the particularities of interaction between the verbal and non-verbal components in the representation of these tropes, as well as to classify the metaphors in terms of concepts they reflect. The text material is regarded in compliance with the general semiotic approach with the use of rhetoric text analysis techniques. The study has revealed that in most advertising video clips the verbal and non-verbal components of a metaphor naturally complement and enrich each other. The non-verbal ways of metaphor realization include visual play by means of video segments, the use of gestures and accentuation of metaphors by music and intonation patterns of speech. All metaphors in the studied video clips can be classified into three semantic categories: "threat" or "fight"; "movement" or "change"; "organism" or "body parts". The main meta-message contained in the metaphors of all these categories is about consolidation against a common threat or for positive changes. Hence, metaphors as part of polysemiotic texts exercise not only an emotive function but also a manipulative one.

Keywords: *political advertising, video clip, creolized text, metaphor, polysemiotic system, verbal components, non-verbal components*

Метафора как языковое средство выразительности, состоящее в употреблении слов и выражений на основе сходства [1, с. 225], является значимым компонентом текстов различных жанров и стилей, привнося в них новые смыслы и способствуя повышению уровня экспрессии. В то же время метафора может проявляться и на невербальном уровне в составе так называемых креолизованных текстов. По определению Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова, к таковым относятся «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [15, с. 180]. В этом смысле интересно проследить особенности реализации метафор с помощью различных семиотических средств в политических рекламных видеоклипах и выявить функции метафор в составе этих креолизованных текстов.

Согласно определению С. Ф. Лисовского, политический клип представляет собой видеоролик «более протяженный во времени, нежели политический спот, и обладающий большим количеством монтажных фрагментов» [11, с. 100]. Здесь, в свою очередь, стоит уточнить, что продолжительность политического спота, по определению Е. П. Мурашовой, составляет от 15 секунд до 5 минут [13, с. 147]. Соответственно, продолжительность политического клипа составляет обычно не меньше минуты. Кроме того, С. Ф. Лисовский уточняет, что в политическом клипе «обязательно должен присутствовать политик или представители рекламируемой организации. <…> В политических клипах используется синтез реального образа и моделируемого имиджа» [11, с. 100]. Краткость, экспрессивность и многообразие политических видеороликов стали причиной их популярности среди избирателей.

В последнее время вопросам функционирования языковых средств выразительности и стилистических фигур в политическом дискурсе уделяется большое внимание в научной литературе. В этой связи следует упомянуть работы С. Ф. Лисовского [8], А. А. Борисова [4], П. Чилтона [22], И. Фэрклоу и Н. Фэрклоу [23]. Анализу метафоры в политическом дискурсе посвящены исследования Э. В. Будаева и А. П. Чудинова [5], А. П. Чудинова [17, 18], Е. А. Бабенковой [2]. Однако применительно к текстам политических рекламных видеороликов нецелесообразно рассматривать метафоры исключительно с лингвистической точки зрения.

Креолизованный характер видеоклипов обусловливает необходимость анализа метафор как на вербальном, так и на невербальном уровне. В последнее время креолизованные тексты довольно часто привлекают внимание исследователей. В частности, стоит упомянуть работы М. Б. Ворошиловой [7, 8, 9], А. М. Македонцевой [12], А.С. Семакова [14], Е. Я. Григорьевой [10], Л. Л. Кэйд и А. Джонстон [24]. Кроме того, непосредственно к метафорам и другим тропам в составе креолизованных текстов обращались Н. В. Цветкова [16], Л. С. Большакова [3], М. Б. Ворошилова [6], Е. В. Юрьева [19]. Между тем, учитывая жанровое и стилевое разнообразие креолизованных текстов, вопросы реализации и функционирования метафор в их составе представляют широкое поле для исследований. В частности, до сих пор практически не рассматривались метафоры в составе политических рекламных видеороликов. На наш взгляд, необходим комплексный подход к исследованию таких текстов с точки зрения взаимодействия вербальных и невербальных компонентов метафор. Также интересно рассмотреть и классифицировать данные тропы с точки зрения концептов, которые в них отражены. Все это определяет актуальность настоящей статьи.

Материалом для данной статьи послужили предвыборные рекламные видеоролики кандидатов на президентский пост, выпущенные в ходе первого тура выборов 2017 г. во Франции. Объектом исследования выступают метафоры в текстах политических рекламных видеороликов, предмет исследования — вербальные и невербальные средства реализации метафорических переносов. **Текстовый материал рассматривается в русле семиотического подхода с применением методов риторического анализа текста.**

Всего были проанализированы 29 видеороликов общей продолжительностью около 40 минут. Каждый из 11 кандидатов на президентский пост (Эммануэль Макрон, Марин Ле Пен, Франсуа Фийон, Жан-Люк Меланшон, Бенуа Амон, Николя Дюпон-Энян, Натали Арто, Франсуа Асселино, Жан Лассаль, Жак Шеминад и Филипп Путу) представил не менее 2 роликов продолжительностью от 1,2 до 4 минут каждый. Большинство претендентов остановились на 2—3 клипах, за исключением Филиппа Путу, выпустившего, по меньшей мере, десять. Однако, на наш взгляд, количество в данном случае не равноценно качеству, так как ролики Ф. Путу кардинально отличаются по

стилю от видео остальных участников президентской кампании и больше похожи на серии мыльной оперы. Из всех клипов данного кандидата только один имеет сходный формат с видеороликами остальных кандидатов, и только он, на наш взгляд, является приемлемым для анализа.

В ходе предвыборной кампании 2017 г. большинство видеороликов транслировались по телевидению группами по 10 клипов с общей заставкой. Соответственно, в каждой трансляции был представлен различный набор роликов от разных кандидатов. Кроме того, каждый клип в отдельности доступен для просмотра в канале Youtube. Некоторые кандидаты, как например Жан-Люк Меланшон, помимо официальных клипов опубликовали также неофициальные версии.

Все метафоры (как на вербальном, так и на невербальном уровне) в исследуемых видеороликах можно отнести к трем основным семантическим категориям: 1) «борьба» или «угроза»; 2) «движение» или «изменение»; 3) «организм» или «части тела». Метафоры каждой из категорий будут далее рассмотрены с учетом взаимодействия вербального и невербального компонентов.

Метафоры первой группы подразумевают наличие агрессии и зачастую отражают борьбу с какой-либо угрозой или проблемой, характерной для внутренней (общественной или политической) жизни страны. Например, Э. Макрон, говоря о наличии в стране множества привилегий для избранных, говорит: *je veux m'attaquer à cela* [я хочу взяться за это (дословно: я хочу обрушиться, напасть на это)] [25]. Одновременно на экране показывается спортсмен, ожесточенно ударяющий по боксерской груше. Таким образом, семантика «нападение» визуализируется в конкретном физическом действии, и зритель способен представить атакующую силу «удара», обещанного Э. Макроном.

Стоит подчеркнуть, что концепт «угрозы» часто проявляется в вербальных и невербальных метафорах не только в явной, но и в скрытой форме. В качестве примера можно привести фразу из видеоклипа Ж. Шеминада *endettés jusqu'au cou* [дословно: по шею в долгах] [25], которая сопровождается движением рук политика по направлению к шее, при этом его пальцы скрючены. Таким способом кандидат хочет показать, что долги душат людей. В ролике Ф. Фийона метафора *le poids de la bureaucratie [*бремя (гнет) бюрократии*]* [20] символически иллюстрируется изображением тяжелой кипы бумаг на столе. В данном случае в качестве угрозы выступает бюрократия, с гнетом которой необходимо бороться.

Основные прагматические задачи метафор данной категории — внушить аудитории страх перед угрозой и, как следствие, навести на мысль о сплочении против общего «врага». Благодаря визуальному обыгрыванию данных метафор с помощью видеоряда или жестов говорящего, эмоциональное воздействие метафоры на адресата существенно возрастает.

Категория метафор с семантикой «движение» / «изменение» весьма обширна. Например, в видеороликах Э. Макрона часто встречается метафора *mettre la France sur le chemin du progrès* [поставить Францию на путь прогресса] [20, 25, 26]. При этом на паралингвистическом уровне данный троп иллюстрируется видеоизображениями различных дорог (шоссе, проселочная дорога). Зрительный образ здесь выступает как буквальная трактовка лексического мотиватора. В целом же прием позволяет оживить стертую метафору и актуализировать ее исходные ассоциативные связи.

Также в клипах Э. Макрона лейтмотивом звучит метафора *mettre la France en marche* [привести Францию в движение] [20, 25, 26]. Ей сопутствует видеоряд: люди разных возрастов, профессий и слоев населения, идущие вперед (съемка осуществляется сзади). В данном примере вербальная метафора сопровождается невербальной метонимией: отдельные люди в видеоряде выступают как часть целого — Франции, — а их движение вперед (в буквальном смысле) олицетворяется с прогрессом всей страны (в переносном смысле).

Можно также привести пример из видеоролика Ж. Лассаля, где метафора движения *monter en civilisation* [подняться на цивилизационный уровень] [20] сопровождается жестом руки кандидата вверх, при этом кисть раскрыта, как будто политик держит Францию на ладони. Данная метафора акцентируется также на аудиальном (звуковом) уровне с помощью ударения на слове *monter [*подняться*]*.

Наконец нельзя не упомянуть фрагмент из видеоролика М. Ле Пен, где метафора *mettre la France en ordre [привести Францию в порядок]* [21] обыгрывается с помощью музыки (сопровождается вступлением духовых инструментов после довольно продолжительного тревожного ритма, отбиваемого барабанами). Таким образом, кульминация в речи кандидата сопровождается кульминацией в музыке.

Как видно из приведенных примеров, тональность метафор данной категории является положительной, то есть основная прагматическая задача подобных тропов — настроить целевую аудиторию на позитивное восприятие программы того или иного кандидата. При этом визуальные и звуковые образы (невербальное выражение метафор) полностью соответствуют данной тональности.

Последняя категория метафор в исследуемых видеороликах не столь обширна, как две предыдущие. Речь идет о метафорах с телесной, или корпореальной, семантикой. Эти тропы на невербальном уровне иллюстрируются в основном интонационным рисунком голоса: *revitaliser les* ***coeurs*** *de nos villes* [возродить сердца наших городов] [25] (Б. Амон); ***aveuglés*** *par la* ***colère*** [ослепленные гневом][1] [20] *(Ж. Шеминад)*. В редких случаях может иметь место жестикуляция говорящего, как в приведенном ранее примере из клипа Ж. Шеминада: *endettés jusqu'au cou* [дословно: по шею в долгах] [25] . В целом же метасообщение, которое содержится в подобных метафорах, — это отождествление страны и общества с единым организмом, а в более широком смысле — сплочение избирателей вокруг программы соответствующего кандидата.

Таким образом, в исследуемых предвыборных видеоклипах наблюдается несколько тенденций в использовании вербальных и невербальных метафор. Во-первых, очевидно, что невербальное оформление данных тропов органично вплетено в текст видеороликов, дополняя и усиливая экспрессивное воздей-

[1] В приведенных примерах слово, на которое в речи делается акцент, выделено полужирным шрифтом.

ствие вербальных метафор. К невербальным выразительным средствам, используемым в видеоклипах, можно отнести: визуальное обыгрывание метафор с помощью видеофрагментов, жестикуляцию, а также подчеркивание метафор с помощью музыки и интонационного рисунка речи.

Во-вторых, учитывая семантические особенности данных выразительных средств, метафоры выполняют психологическую и манипулятивную функцию сплочения целевой аудитории против общей «угрозы», с одной стороны, и во имя положительных изменений в государстве, с другой. Таким способом создатели видеороликов стремятся настроить избирателей на поддержку соответствующего кандидата и его программы. Следовательно, полисемиотическая реализация метафор в видеоклипах в значительной степени способствует достижению прагматических целей политиков.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1966. — 606 с.

2. Бабенкова, Е. А. Функциональные параметры политической метафоры / Е. А. Бабенкова // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты / под ред. И. В. Коровиной. — Саранск, 2016. — С. 41—45.

3. Большакова, Л. С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) / Л. С. Большакова // Современные проблемы науки и образования, 2008. — № 2. — С. 22.

4. Борисов, А. А. Стилистика синтаксиса как аспект влияния на собеседника в дискурсе устных жанров британской и украинской коммуникации социального формата /А. А. Борисов // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe, 2015. — Т. 3. — № 1. — С. 118—123.

5. Будаев, Э. В., Чудинов, А. П. Метафора в политическом интердискурсе / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2006. — 215 с.

6. Ворошилова, М. Б. Креолизованная метафора: первые зарисовки / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. — 2012. — № 4 (42). — С. 94—99.

7. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика, 2006. — Вып. 20. — С. 180—189.

8. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. — 2007. — № 23. — С. 73—78.

9. Ворошилова, М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению / М. Б. Ворошилова. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. — 194 с.

10. Григорьева, Е. Я. Креолизованные тексты как источник лингвокультуроведческой информации / Е. Я. Григорьева // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы / отв. ред. Л. Г. Викулова, 2017. — С. 71-77.

11. Лисовский, С. Ф. Политическая реклама / С. Ф. Лисовский. — М. : ИВЦ «Маркетинг», 2000. — 256 с.

12. Македонцева, А. М. К вопросу о роли эксплицитной и имплицитной информации в креолизованных рекламных текстах / А. М. Македонцева // Вестник Московского городского педагогического университета. — Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2009. — № 2. — С. 104—108.

13. Мурашова, Е. П. Политический спот как жанр политической рекламы (на материале англоязычного политического спота) / Е. П. Мурашова // Политическая лингвистика, 2016. — № 4 (58). — С. 147—153.

14. Семаков, А. С. Креолизованные тексты в современной рекламе / А. С. Семаков // Актуальные проблемы гуманитарных наук в России и за рубежом / под ред. Е. С. Бойко [и др.], 2016. — Вып. III. — С. 80—83.

15. Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — М., 1990. — С. 180–186.

16. Цветкова, Н. В. Визуальная репрезентация словесных тропов в рекламных текстах (на материале англоязычной рекламы) / Н. В. Цветкова // Филология и человек, 2009. — № 2. — С. 145—155.

17. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 — 2000) / А. П. Чудинов. — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2001. — 238 с.

18. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов.— Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003. — 248 с.

19. Юрьева, Е. В. Когнитивная метафора как основа креолизованного текста социальной рекламы / Е. В. Юрьева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2016. — Т. 15. — № 1. — С. 153—160.

20. Campagne Présidentielle 2017 (Spot TV 2017) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=aj8SikN5QoQ&t=21s (дата обращения: 20.01.2018).

21. Clip de campagne officiel Marine 2017 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=FYWnuQc5mYA&t=6s (дата обращения: 20.01.2018).

22. Chilton, P. Analysing political discourse: theory and practice / P. Chilton. — London: Routledge, 2004. — 226 p.

23. Fairclough, I., Fairclough, N. Political discourse analysis: a method for advanced studies / I. Fairclough, N. Fairclough. — London: Routledge, 2012. — 280 p.

24. Kaid, L. L., Johnston, A. Videostyle in presidential campaigns: style and content of televised political advertising. — Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group, 2001. — 226 p.
25. Les clips des candidats à l'élection présidentielle [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=n__Il8Z7lrg&t=33s (дата обращения: 20.01.2018).
26. Vidéos: Présidentielle 2017: découvrez les clips de campagne des 11 candidats [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.rtl.fr/actu/politique/videos-presidentielle-2017-clips-de-campagne-11-candidats-7788057326 (дата обращения: 20.01.2018).

С. И. Дубинин
Самарский национальный исследовательский университет
(Самара, Россия)

ВЕРМАХТ В ПОИСКАХ «ВЗАИМОПОНИМАНИЯ» (РЕЧЕВЫЕ РЕПЕРТУАРЫ СОЛДАТСКОГО РАЗГОВОРНИКА)

THE WEHRMACHT IN SEARCH OF "UNDERSTANDING" (SPEECH REPORTERS OF SPEAKER FOR SOLDIERS)

В статье на материале кратких немецко-русских словарей-разговорников для солдат вермахта периода начала ВОВ рассматриваются дискурсивные практики завоевателей, их коммуникативный иноязычный репертуар и попытки укоренения «позитивного имиджа» военнослужащего Третьего рейха. Анализируется т. н. разговорная часть этих изданий как особых типов текста. Она является вариативной по объему и по содержанию. Особое внимание уделяется стратегиям установки контактов и соответствующим репликам. Среди них выделяется и скрытая стратегия «поиска коллаборации».

Ключевые слова: *вермахт; двуязычный разговорник; военный дискурс; немецкий язык; прагматика общения, позитивный имидж.*

In the article on the material of the small-format German-Russian phrase books for the period of the beginning of World War II considered discursive practices of the conquerors, their communicative repertoire of foreign language and trying to take root "positive image" of the Wehrmacht-soldier in the III. Reich. Analyzes the so-called conversational part of these publications as special types of text. It is variable in volume and content. The particular attention is paid to the strategies for establishing contacts and corresponding replicas. Among them stands also the hidden strategy of "search for collaboration."

Keywords: *Wehrmacht; bilingual phrase book; military discourse; German; pragmatics of communication, positive image.*

Исследователи новейшей истории немецкого языка все чаще обращаются к анализу языковой ситуации в Германии 1930—1940-х гг., отмеченной становлением военно-милитаристского дискурса в нацистском государстве, связанных с ним когнитивных идеологических манипуляций, дискурсивных практик и особых типов текстов. Уникальными, но мало исследованными источниками при этом являются двуязычные словари и разговорники для военнослужащих вермахта, спектр которых был разнообразен [10].

Эти источники в разной мере отразили т. н. «дискурс завоевателя», будучи отмеченными также манипулятивной имиджелогией «армейцев нации» и обнаруживая различные явные или латентные коммуникативные стратегии вероятного двуязычного контактирования vs элементарного общения с военным противником на фронтах Второй мировой войны, с военнопленными и с мирным населением на захваченных территориях [1, с. 214-216].

Военный двуязычный словарь-разговорник — это связный текст, который возникает как продукт институционального (милитарного) дискурса в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими, идеологическими и другими факторами ситуации подготовки и ведения войны. Это особый, многообразный текстотип в событийном аспекте ситуаций войны, соответствующих им дискурсивных практик, но также в ориентации на манипулируемый извне языковой и лингвокультурный имидж его потребителя. В идеологеме Третьего рейха «солдат вермахта» как победоносный субъект «блицкрига» вне своей основной практики коммуникативно должен был в основном дистанцироваться от «квази-партнера» по иноязычному общению (местный житель, пленный). Не предполагалось его участие в организации управления или в хозяйственной деятельности но оккупированных территориях [3, с. 234-239]. Поэтому такие словарики могли быть особенно востребованы, например, квартирьерами, дозорными, рекогносцировщиками, охранниками [2, с. 19-21].

Военный разговорник является лапидарной разновидностью, **активной типом** vs жанром **переводного идеографического (тематического) словаря** с преобладающей в нем функцией перевода (переводного представления иноязычной лексики). Он отмечен ориентаций на минимальные утилитарные интересы его пользователя военнослужащего низшего звена. Чаще основной единицей его описания как лингвистического словаря является не слово, а синтаксически самостоятельная единица разговорной речи — краткая *фраза*, речевая секвенция, зафиксированная в письменном виде (транслитерация) и представленная в тематической рубрикации [4, с. 172–174]. Однако эти качества и их комбинации (словник, перечень-разго-

ворник, комментарий и т. д.) в анализируемых нами источниках представлены по-разному.

В данной статье рассматриваются в сравнительном плане наиболее массовые и типичные (т. н. «типовые») немецко-русские словари-разговорники (их перво— и переиздания) специально разработанные для солдат вермахта (сухопутные военные силы). Это многотиражные словарики общего типа: «Солдатский словарь» анонимных авторов (изд. 1941-1944 гг.) и «Разговорник для вермахта» под ред. Фердинанда фон Ледебура и Герхарда Лейста (изд. 1941-1942 гг.). Их объединяет стандартный карманный формат, рубрикация, прагматические установки и одинаково краткий объем (2000—3000 слов).

Нами не рассматриваются своеобразные (уникальные) по форме и по содержанию источники немассового характера, в частности это: Taschen-Dolmetscher für Frontsoldaten. Russisch / von Bob W. Hindersin. Berlin: G. Siemens Verlagsbuchhandlung, o/J., 15 S. (мини-разговорник карманного формата с элементами комикс-оформления); “Stummer Dolmetsch”. Deutsch-russisch. o/O, o/J., S. I-II. (картонный механический дисковой визуальный словник-планшет); Sprachkarte für den Sicherungs— und Streifendienst. o/O, o/J, (специализированная языковая карта патрульно-постовой службы сухопутных войск вермахта); включенные в стратегические папки (A-L: Militärgeographische Angaben über das Europäische Russland, 1941-1942) для внутреннего пользования верховного командования сухопутных сил (ОКХ) шаблонные краткие словники, на основе которых воинские группировки для своих целей могли создавать разговорники.

В наши задачи входило выявление и оценка речевого иноязычного репертуара «армейцев», его прагматики и скрытых имиджевых компонентов, возможных (намеренных?) лингвокультурных искажений. Особое внимание уделялось установкам предисловий и анализу раздела «Обороты речи», включенным в основной словник репликам и номинациям потенциальных контактеров в утилитарных ситуациях, а также возможных «коллаборантов».

Первоначальный интерес представляет анонимный немецко-русский «Словарь солдата», появившийся уже в начальный период военных действий против СССР, когда на значительных оккупированных территориях оказались миллионы советских граждан и военнопленных. Этот самый известный типовой военный словник для солдат вермахта раннего образца почти полностью состоит из словаря, включая очень скудную разговорную и лингвокультурную справочную части (меры, веса, деньги и т. п.). Первое его издание вышло в конце лета — в начале осени 1941 г. Вероятно, что исходный, не датированный на титуле тираж вышел уже в 1940 г. при подготовке «Плана Барбаросса». В дополненном виде словарик был массово переиздан в ноябре 1942 г. и затем стереотипно дважды в 1943-1944 г., став самым известным источником подобного рода

Первый тираж анонимного “Soldaten-Wörterbuch” (далее SWB) 1941 г. был рассчитан на короткое время пользования, поскольку агрессоры не сомневались, что война с СССР завершится быстро до конца осени 1941 г., поэтому словарик-разговорник в этом качестве не понадобится. Краткосрочные европейские кампании Рейха 1939—1940 гг. показали, что объем в 1000—2000 слов мог бы быть достаточен для победоносной военной акции. При структурировании словника SWB на первый план выдвинуто общение не с противником или пленными, а с населением, т. е. в частности дискурсивная практика самопрезентации «армейца».

В целом SWB не был ориентирован на выработку навыков, исходной системы формул корректной или связной речи военнослужащих вермахта по-русски, на ведение допросов, дознание и т. п. Комментирующее коммуникативные установки и предисловие как таковое поэтому в SWB отсутствуют. В краткой титульной аннотации со ссылкой на опыт Первой мировой войны авторамидостаточно обобщенно отмечается: „Der Krieg hat gezeigt, mit wie einfachen Mitteln sich der deutsche Soldat überall verständigen kann.“ Как две возможные сферы общения маркированы: „Feldgebrauch und tägliches Leben“ [6, s. 2].

Общение на основе переводного словника должно было строиться по принципу обращения и предъявления «контактеру» в SWB русского слова, которое в наборе тремя столбцами сопровождалось транслитерацией и однозначным немецким соответствием. По возможности распознаваемые на слух русские соответствия пользователь должен был декодировать обратным методом. При этом потенциальные структуры/шаблоны построения фраз детально не оговаривались. В начальном трехстраничном разделе “Redensarten” (обороты речи) представлен лишь скудный набор контактоустанавливающих приветствий, извинений, реакций, клише вежливых обращений, например, в ситуации покупки, ориентации на местности, обнаружения предметных соответствий. Это: “Wie heißt auf Russisch?”; “Was für ein?”

Даны, впрочем, парадигмы базовых глаголов sein, haben и немногие шаблонные фразы с ними. Примечательно, что в «Солдатском словаре» редкие императивные фразы-команды намеренно рассеяны в словнике, не имея при этом явного адресата: “*Aufstehen! Antreten! Stillgestanden! Halt! Vorw***ä***rts! Hinlegen! Was ist pasiert? Uhrzeit? Weg! Hilfe! Vorsicht! Ich blute. Mir ist es warm! Wer? Wo? Womit? Wieviel? Was f***ü***r ein? Er ist weg*”. Они также служат поддержанию положительного имиджа военнослужащего вермахта как профессионала, который не выглядел бы a priori агрессивным отправителем приказов, оккупантом, а тем более — карателем.

В лингвокультурном плане обращают на себя внимание приведенные в словнике ЛЕ Schutzpolizist «городовой», Gut «поместье» и Gutsbesitzer «помещик» как ассоциируемые с намеренно актуализируемыми досоветскими реалиями. В немецкой части приведен не общеизвестный русизм (формально это полонизм) Starost «староста», важный для политики организации самоуправления и для поддержки коллаборационистов. Примечательна также «семантическая подмена» для триады ЛЕ Polizei, Polizist, Schutzpolizist: «полиция (милиция); милиционер; городовой».

В целом коммуникативная установка словарика минималистична. Приведенные в SWD контактоустанавливающие приветствия, извинения, реакции, клише вежливых обращений (Sie-Form) ближе к элементарному речевому репертуару путешествующего

иностранца, а не военнослужащего. Диссонансом звучат лишь немногие команды типа: Halt! Hände hoch! и фраза: Befindet sich N. zu Haus? в вероятной ситуации дознания, обнаружения, выдавая специфику издания, которое было в основном по-военному содержательно реалистично (опора на реалии военного дела, квартирования и солдатского быта) [1, с. 220—221].

Показательны необходимые корректуры в рассмотренных разделах во 2-м издании словаря (1942 г.). В его заметно расширенной части "Redensarten" отметим фразы, которые отражали реалии военных столкновений с противником — с Красной армией и с партизанами, необходимую оперативную работу с населением, ср.: „Sind hier Rotarmisten (Partisanen) gewesen? In welcher Stärke? Sind im Ort Waffen vorhanden?" Это также разведывательные действия, оборона, динамичная ориентация на местности, детализации квартирования (также в суровом климате): „Wir brauchen Lebensmittel! Wieviel Vieh haben Sie? Wo ist eine Furt? Wo sind die Feldbefestigungen? Zeigen Sie es auf der Karte!" и т. п. Фразы-обращения приведены по-прежнему в вежливой форме, но староста назван уже по-новому как Ortsvorsteher (малоупотребительная и многозначная в немецкоязычном узусе ЛЕ, например, «(выборный?) глава общины»).

Отдельного рассмотрения заслуживает более разнообразный, интересный содержательно и полный с точки зрения коммуникативных установок „Wehrmacht-Sprachführer" под редакцией Ф. фон Ледебура — краткий типовой разговорник для вермахта (само название вооруженных сил Рейха здесь впервые вынесено в заглавие!). Он состоит из алфавитного тематического словника и достаточно небольшой разговорной части, которая, однако, превосходит ресурс SWB. Указываемая некоторыми источниками его датировка 1940 г. сомнительна [5]. Первоначально это 1941 г., а переиздание вышло в 1942 г. в переломный период военных действий против СССР, когда военная машина вермахта начала давать сбои. Оба издания имеют карманный формат, стереотипны, объемом около 1500 слов и 200 выражений, не различаясь содержательно или в типографском наборе. Но в отличие от тематического словника наиболее интересующий нас раздел III (Redewendungen. Befehle, Weisungen, Ausdrücke. Fragen) набран визуально несколько неудобно — не столбцами, а строками. Впрочем, это могло означать, что фразы пользователь должен был запоминать.

Предисловию (Gebrauchsanweisung) к разговорнику под редакцией Ледебура придается особое значение (ср.:"*Vor Gebrauch aufmerksam lesen!"*). Впрочем задача или сценарии общения здесь четко не сформулированы. Отмечена важность различения в двух языках родовой отнесенности существительных, родовых показателей прилагательных, числительных и причастий. Это указывает на то, что пользователь даже без знания русского языка должен был уметь корректно и достаточно адекватно для декодирования русскоязычными контактерами строить атрибутивные словосочетания как важнейшие информативные единицы элементарного общения. Исследователи считают, что немецкому военнослужащему давалась лишь самая минимальная установка: достаточно сконструировать логически фразу из различных слов, не задумываясь над грамматическими правилами ее оформления [5]. Поэтому предполагалось привлечение военнослужащих со знанием русского языка (см. также упоминание армейских переводчиков), которые должны были в частности обучать остальных «армейцев» произношению (орализации) русских звуков: "*Es empfiehlt sich, daß ein Kenner des Russischen dem Nichtkenner das russische Alphabet besonders deutlich vorliest*" [11, s. 1].

Индикатором при устранении/сохранении коммуникативного барьера в отношении потенциальных участников общения (это пленные, местные жители, проводники, прислуга и др.) для «оруженосца рейха» является отражение в разговорнике Ледебура категории вежливости. В отличие от некоторых других подобных изданий этот словарик не содержит исходных прямых указаний типа: "Viel "bitte" sagen". Тем не менее, вежливые формы обращения (Sie-Form) в разделе III частотны: это не менее 50% приведенных реплик и почти полностью все фразы в подразделе "Fragen".

Но избыточно выглядят нарочито квази-вежливые реплики «армейца»: *Bitte gefälligst*! «Покорнейше прошу!», *Seien Sie willkommen*! «Милости просим Вас!», *Rauchen Sie eine Zigarette*? «Желаете ли Вы выкурить папиросу?», *Leben Sie wohl*! «Прощайте!» [11, s. 43, 45, 47]. Одновременно в списке фраз представлены как грубое выражение *Halt die Schnauze*! (русск. эквивалент «заткни глотку!»), так и его нейтральный вариант *Halten Sie den Mund*! «молчать!». Вежливый вариант имеет также фраза-шаблон: *Sagen Sie mir …! / Sagen Sie mir bitte …!* Но основным персуазивным сценарием в разговорнике Ледебура остается настойчивая речевая директивность и настороженная коммуникация — т. н. «общение через прицел».

Отдельные сегменты в разделе III являются командными шаблонами, базовыми, например, для двуязычных печатных объявлений, сопровождавших передвижение войск, прокламаций, приказов для населения оккупированных территорий, где они могли версифицироваться (плакаты, листовки, запрещающие надписи, охранные таблички и т. п.). Это: *Eintritt verboten!* «Вход запрещен!»; *Verbotener Weg*! «Проходить запрещается!»; *Achtung! Lebensgefahr*! *Vorsicht!* «Осторожно!»; «Внимание, смертельная опасность!»; *Feuergefährlich!* «Легковоспламеняющийся!».

Немногие бытовые реплики намеренно включены и в основной словник, где следует отметить местами очевидные искажения: структурные кальки с немецкого языка, грамматические ошибки, стилистические и семантические неточности. Ср.: *Ich möchte ein Bad!* «Я желаю ванну». Установка разговорника под редакцией Ледебура на элементарное устное общение и построение фраз по-русски отражается и в том, что раздел II (Einzelwörter allgemeiner Art) содержит модальные и вспомогательные глаголы, список притяжательных и указательных местоимений (как важных дейктических средств в речи).

Несколько шаблонов ключевых фраз приведено также в разделе III, это: *Ich muß …* «Я должен», *Ich brauche …* «Мне нужно…», *Haben Sie …*? «Имеете ли Вы …?», *Können/Müssen Sie …*?" «Можете/должны ли Вы …?», *Wir müssen haben …* «Мы должны иметь …!» [11, s.46-47]. Косвенно на определенную ориентированность издания Ледебура на разговорность, вербальность общения указывает тематизация

и подчеркнутая рубрикация глагольной лексики (см. в разделе I: Zeitwörter *militärischer Bedeutung*, а также указание на: *andere Zeitwörter siehe II*).

Не мотивированным в лингвокультурном плане является сохранение Ледебуром (см. подраздел "Berufe und Stellungen") ЛЕ, обозначающих таких потенциальных контактеров для военнослужащего вермахта как *Bürgermeister* «бургомистр», *Gastwirt* «трактирщик, хозяин гостиницы», *Gutsbesitzer* «помещик», *Fabrikant* «фабрикант», *Kaufmann* «купец», которые как социальные роли в СССР исчезли. Непонимание могла вызвать и ЛЕ *Drogist* «дрогист» (имеется в виду торговец аптекарскими и хозяйственными товарами). Впрочем, примечательно, что для «армейца» в качестве контактеров помимо представителей профессий врачебной и коммунально-технической сферы, важных для обеспечения жизнедеятельности, развертывания дискурсивных практик вооруженных сил Рейха на захваченных территориях, обозначены *Lehrer (-in)* «учитель (-ица)», *Pfarrer* «священник», а также *Journalist* «журналист», *Schriftsteller* «писатель» как потенциальные «коллаборанты».

Положительный имидж военнослужащего вермахта как «оруженосца нации» прямо декларирован в нескольких финальных репликах разговорника Ледебура. Они рассчитаны на снятие фобий у местного населения (в частности перед реквизициями продовольствия) и у пленных: *Wir kämpfen nur gegen Männer!* «Мы сражаемся только против мужчин!»; *Wir töten keine Gefangenen!* «Мы пленных не убиваем!»; *Wir haben genug zu essen!* «У нас достаточно продовольствия!» [11, s.48]. Очевидно, что словарик Ледебура более ориентирован на воздействие, интеракцию, но частично — на обретение элементарными и продуктивныминавыками русскоязычного общения.

Таким образом, можно констатировать, что *a priori* как «Словарь солдата», так и «Разговорник для вермахта» обладали ограниченным прагматическим диапазоном и отразили вариативность иноязычного коммуникативного потенциала «образцового армейца Рейха» по мере развития ситуации военных действий и положения в тылу у захватчиков в 1941-1944 гг. Очевидна их реакция на дефицит речевого общения и взаимопонимания с местным населением и с пленными красноармейцами. Но главное — они формировали/укрепляли его неизменно позитивный имидж «сдержанного профессионала-военнослужащего» в «победоносной компании на востоке».

Список литературы

1. Дубинин, С. И. «Солдат вермахта» как модельная личность в милитаристском дискурсе (на материале двуязычных словарей и кратких разговорников) / С. И. Дубинин // Эволюция и трансформация дискурсов. Вып. 1. — Самара : СамНИУ, 2016. — С. 214—226.

2. Дубинин, С. И. Коммуникативные тактики «оруженосца нации» (на материале кратких немецко-русских разговорников для вермахта) / С. И. Дубинин // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков. Вып. 3. / ред. Бутылов Н. В. — М. — Саранск : Афанасьев В. С., 2016. — С. 19—25.

3. Ермаков, А. М. Оруженосцы нации. Вермахт в нацистской Германии / Ермаков А. М. — М.: Яуза, Эксмо, 2006. — С. 384.

4. Норман Б. Ю. Жанр разговорника: между текстом и языком / Норман Б. Ю. // Жанры речи. Вып. 3. — Саратов: Колледж, 2002. — С. 171—186.

5. Резяпкин, А. Разговорники вермахта 1940 г.: французский, английский, русский. [Электронный ресурс] / А. Резяпкин // Режим доступа: http://archives-ru.livejournal.com/133220.html (дата обращения: 21.05.2017).

6. Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch. Rund 2000 Wörter für Feldgebrach und tägliches Leben.— Berlin : E.S. Mittler & Sohn, 1941. — S. 71.

7. Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch. Rund 3000 Wörter für Feldgebrach und tägliches Leben.— Berlin : E.S. Mittler & Sohn, 1941. — S.79.

8. Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch. Rund 2000 Wörter für Feldgebrach und tägliches Leben. —Berlin : E.S. Mittler & Sohn, 1942. — S. 79.

9. Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch. Rund 3000 Wörter für Feldgebrach und tägliches Leben. Unveränderter Nachdruck. Berlin: E.S. Mittler & Sohn, 1943. — S. 79.

10. Schneider, R. „Stummer Dolmetsch", „Wehrmacht-Sprachführer" und „Bilder-Wörterbuch": Hilfsmittel zur Verständigung mit dem Feind im II. Weltkrieg. [Электронный ресурс] / R. Schneider. Режим доступа: http://www.uebersetzerportal.de/nachrichten/n-archiv/2004/2004-06/2004-06-14.htm (дата обращения: 10.04.2017).

11. Wehrmacht-Sprachführer. Deutsch Russisch / Bearb. von F. von Ledebur. Russischer Teil und Phonetik von G. Leyst. — Berlin : Junker und Dünnhaupt. — o/J [1941, 1942]. — S. 49.

З. М. Дударева
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЦЕНА» В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

METAPHORIC FIELD OF THE CONCEPT «PRICE» IN THE ADVERTISEMENT DISCOURSE

В статье рассматриваются особенности метафорического осмысления и представления концепта «ЦЕНА» в рекламном дискурсе, обслуживающем сферу производства и потребления. Обосновывается мысль о том, что, являясь мегаконцептом, «ЦЕНА» в максимальной степени аккумулирует знания о самых существенных и необходимых сторонах жизни человека, передавая их метафорически обозначенными. Основное внимание в работе автор акцентирует на характеристике нескольких наиболее популярных метафорических моделей, репрезентирующих указанный концепт. В статье приводятся примеры рекламных текстов, создатели которых, используя метафору, актуализируют ожидаемые потребителем отдельные характеристики товара. Целенаправленный анализ метафорических моделей, функционирующих в сфере рекламы, способствует выявлению тенденций развития рекламного дискурса. Данное направление исследования дополняется также рассмотрением гендерного аспекта «ценовых» метафор.

Ключевые слова: *реклама, концептуальная метафора, метафорическая модель, прагматическая функция, языковое манипулирование, гендерный аспект.*

The article deals with the features of metaphoric thinking and idea of the concept "Price" in the advertisement discourse in the sphere of production and consumption. There is given an idea that, being megaconceptual, "Price" accumulates knowledge about the most significant and necessary sides of a human life making it metaphorically coloured. The author pays much attention to the characteristics of some most popular metaphoric models representing the given concept. Some examples of advertisements with metaphors actualize characteristics of the goods meeting the consumers' requirements. The analysis of metaphoric models functioning in the advertisement sphere contributes to revealing some tendencies in the advertisement discourse development. This investigation is accompanied by the study of the gender aspect of the "price" metaphors.

Keywords: *advertisement, conceptual metaphor, metaphoric model, pragmatic function, language manipulation, gender aspect.*

В современной когнитологии утвердилось положение, что метафора — это одна из основных ментальных операций, представляющая собой способ познания, структурирования и объяснения окружающего нас мира. Позиционирование того факта, что концептуальные метафоры охватывают всю сферу человеческого опыта и обладают значимым когнитивным потенциалом, на сегодняшний момент подкрепляется многочисленными исследованиями концептуальной метафоры, охватывающими почти все области человеческой деятельности.

Необходимость изучения метафорической системы обусловлена тем обстоятельством, что «метафоры — это не просто сущности, за которыми можно что-то увидеть. Фактически мы можем увидеть что-то за метафорой только с помощью другой метафоры. Способность понимать опыт с помощью метафоры — это как одно из чувств, как видение, осязание или слух; обращение к метафорам остается единственным способом восприятия и осознания в опыте большей части действительности. Метафора — такая же важная и ценная часть нашей жизни, как, например, осязание» [7, с. 253].

Исследование концепта «ЦЕНА» обусловлено тем обстоятельством, что, по мнению И.С. Иссерс, «современный рекламный дискурс позволяет говорить о формировании нового мегаконцепта ЦЕНА…, обладающего исключительной силой воздействия на сознание и поведение потребителей» [3, с. 65]. И как может быть иначе, если установлено, что в сфере экономики *ЦЕНА* входит в список актуальных категорий концептосферы русского языка [4, с. 37]. Удивительно, что при этом концепт «ЦЕНА» оставался до недавнего времени «terra incognita». Обратившись к этой теме, мы ранее опубликовали две работы [1, 2].

В данной статье мы обращаемся к метафорической составляющей исследуемого концепта, используя понятие «метафорическая модель». Анализируя политическую метафору, А. П.Чудинов подчеркивает, что «метафоры в рассматриваемых текстах часто представляют собой не случайный набор абсолютно автономных элементов, а своего рода систему, для которой характерны сильные внутритекстовые и внетекстовые связи. Организующим стержнем этой системы становится та или иная метафорическая модель [8, с. 110—111]. Необходимо уточнить, что в нашем случае говорить о внутритекстовых связях не приходится (либо же с оговоркой), учитывая определенный лозунговый характер приводимых нами примеров.

Вслед за А. П. Чудиновым мы полагаем, что название метафорической модели включает два компонента: сферу-источник и сферу-магнит. [8, с.73].

Создание грамотной рекламы требует учета психологии личности как потенциального потребителя и умения использования языковых средств аргументации, приемов убеждения. По этой причине некоторые метафорические модели, активизирующие рассматриваемый концепт, носят ярко выраженную гендерную характеристику. Анализируя языковые особенности

рекламных текстов в гендерном аспекте, С. А. Корочкова пишет, что в зависимости от гендерной ориентации рекламы выделяются три её типа, мужская, женская и гендерно нейтральная. Автор отмечает, что гендер в рекламе проявляется либо в прямой адресации рекламного сообщения мужчине или женщине, либо в комплексе языковых особенностей текста, которые реализуются прежде всего в отборе лексики и иллюстраций, а также характеризуют стратегию и тактику рекламирования [5, с. 11].

Полагаем, что в отдельных случаях наблюдаются в совокупности все перечисленные моменты. Особенно ярко эта тенденция проявляется в рекламных текстах креолизованного типа, которые представляют сочетание вербальных и невербальных средств передачи информации.

Обратимся к мужской рекламе. Основная метафорическая модель в этой категории рекламных текстов обозначена нами как ЦЕНА — это ПРОТИВНИК.

В данной работе вслед за А. П. Чудиновым [8, с.73] мы полагаем, что название метафорической модели включает два компонента: сферу-источник и сферу-магнит.

Увлеченность мужской части населения спортом, умение разбираться в технике предполагают обращение рекламодателей именно к тем тематическим группам лексики современного русского языка, которые в данном случае могут выступать в качестве сферы-источника. Так реклама автомобильной компании «Мерседес-Бенц», предлагающей приобрести автомобиль по программе утилизации, выполнена в черном цвете, текст крупно написан белым шрифтом и мелким шрифтом добавлено «Прессуем наши цены». Здесь мы наблюдаем и отсыл к программе утилизации (машину — под пресс) и заботу о покупателе, ради которого компания минимизирует цену.

Тематическая группа «Война» (тоже специфически мужская) выступает сферой-источником для автомобильной компании Nissan, которая объявила в уличной рекламе битву с ценой, где в качестве воинов, защищающих интересы покупателя, выступают автомобили известной марки. Эта же компания использовала в рекламном тексте спортивную тему, заявляя, что автомобили компании одерживают верх над ценами. Через некоторое время появилась новая реклама, где утверждалось, что цены в нокауте. В данном случае наблюдается логичное и оправданное движение рекламного хода от оценки спортивной ситуации по аналогии с боем на боксерском ринге (одерживают верх над ценами) до констатации факта победы над соперником (цены в нокауте). В следующей рекламе вид спорта уже другой — бои без правил. «Мы порвем старые цены», — заявляют автомобили на рекламном щите.

Военные действия лежат и в основе метафорических моделей рекламных текстов других автомобильных компаний. «*Volkswagen Tiguan. Удерживаем цены 2013 года*» (реклама 2014 года) и «Удерживаем цены на MITSUBISHI в минусе!». Удержать противника (в данном случае — цены), означает не дать ему победить.

В телевизионной рекламе компании «Техносила» выступают хоккеисты, демонстрирующие обычные для этой игры силовые приемы. На этом фоне диктор объявляет, что силовой прием «Техносила» использует против высоких цен.

И еще пример, когда в качестве сферы-источника для метафорической модели выступает тематическая группа «Спорт». В преддверии чемпионата мира по футболу магазин спортивных товаров объявляет чемпионат низких цен.

Женская реклама проявляется главным образом в языковых особенностях текста, в выборе лексических средств из сферы-источника. В этом случае стоит прислушаться к мнению Тони Крэма, автора книги «Классная цена. О секретах умного ценообразования» Он полагает, что «…при принятии конкретных решений о покупке важность низкой цены нередко преувеличивается. В действительности эмоциональная составляющая во многих случаях играет более существенную роль, чем это принято предполагать [6, с.11].

Женщины больше обращают внимание на эстетические качества приобретаемого товара, и рекламодатели хорошо это понимают. И вот уже покупательниц ждет «осень стильных цен» в магазине «Модис», он же предлагает «огромный выбор ярких цен», в магазине «Элис» — «роскошные цены», салон тканей и штор привлекает покупателей «нежными ценами», обувной магазин «Монро» обещает «ласковые цены», корпорация «Центр» в марте приглашает покупателей за товарами по «желанной цене». Иногда рекламодателям удается совместить эмоциональный акцент с позиционированием невысокой цены. Магазин «Кокетка», к примеру, предлагает женщинам товары, которые помогут создать «яркий образ по скромной цене».

Как видно из приведенных примеров, все метафорические модели построены по единому образцу: ЦЕНА — это ЖЕНЩИНА. Наполнение модели эмоционально-экспрессивной лексикой из сферы-источника дает покупательницам возможность почувствовать себя стильными, яркими, роскошными, нежными, ласковыми, желанными и в то же время скромными, как это заявлено в ценовой характеристике товара.

А. П. Чудинов уточняет, что «само по себе то или иное метафорическое выражение может быть абсолютно новым, авторским, но обычно оно соответствует той или иной уже известной читателю метафорической модели, органично связано с соответствующими этой модели образами в пределах данного текста и за его рамками, что пробуждает ментальные ассоциации в памяти читателя» [8, с. 111]. Мы, следуя за этой мыслью, на наших примерах можем говорить о соответствии, об идентичности определенных метафорических моделей, репрезентирующих концепт «ЦЕНА» в разных рекламных текстах.

Приведенные примеры гендерноориентированных рекламных текстов свидетельствуют о высокой степени их манипулятивного характера.

Помимо гендерного аспекта, в рекламных текстах можно увидеть посыл к покупательской активности населения различного возраста. Если говорить о старшей возрастной категории, то она охотно откликается на такие этические понятия как честность и справедливость, что находит отражение, например, в рекламе аптеки, заявляющей: «У нас не только низкие, но и честные цены». Эти категории применяются и в отно-

шении некоторых видов лекарств. Аптеки предлагают препарат Магнезий Б-6 по справедливой цене.

Рекламный текст «Наши цены стали ближе» принадлежит аптечной сети «Будь здоров». Совершенно логичным в этой модели в качестве сферы-донора выступает тематическая группа «Пространство», когда близость нахождения самой аптеки уже имеет большое значение для лиц пожилого возраст.

«Время» как сфера-источник апеллирует прежде всего к воспоминаниям молодости, именно по этой причине фабрика меха предлагает женщинам приобрести шубы по советским ценам.

Важное значение для людей (а для немолодых — особенно) имеет понятие удобства. Мы рассуждаем об удобной обуви, позволяющей нам ходить, не испытывая усталости, об удобной мебели, которая поможет нам избежать дискомфортного состояния. Ориентируясь на подобное желание потребителя, магазин мебели «Идель» предлагает удобные цены для пенсионеров.

На более молодое поколение рассчитаны рекламные тексты, содержащие отсыл к сети Интернет. В последнее время популярность набирают интернет-магазины, где товары можно приобрести по более низкой цене, чем не преминули воспользоваться некоторые рекламодатели. Магазин «Эльдорадо» позиционирует себя как магазин с интернет-ценами, объявляет сезонные распродажи по интернет-ценам. Магазин бытовой и компьютерной техники напоминает покупателям: «Мы мониторим цены». В следующем примере прослеживается метафорическая модель ЦЕНА — это КОМПЬЮТЕР, поскольку магазин одежды, объявляя начало выставки-продажи, акцентирует внимание потребителя на перезагрузке цен. Интересный вариант предложил один из мебельных салонов, предупредив потенциальных покупателей: «Мы поставили цены на паузу», метафорическая модель в данном случае аналогична предыдущей.

Подводя итоги, отметим, что концепт «ЦЕНА», будучи мега-, или суперконцептом современного рекламного дискурса, несомненно, требует к себе повышенного внимания. Метафорические модели, рассмотренные нами, носят антропоцентрический характер, поскольку каждый человек, будучи потенциальным покупателем, «примеряет» товар на себя. Определенная часть метафор исследуемого концепта имеет гендерную и возрастную соотнесенность, что вполне логично.

Список литературы

1. Дударева, З. М. Концепт «цена» в рекламных текстах / З. М. Дударева. — Вестник Челябинского государственного университета, 2014. — № 6 (335). — Филология. Искусствоведение. Вып. 88. — С. 132—135.

2. Дударева, З. М. Язык рекламы: манипуляции с ценой / З. М. Дударева. — История науки и техники. — М. : Изд-во научно-технической литературы, 2014. — № 9. — С. 17—23.

3. Иссерс, О. С. «Цены пошли лесом»: метафорическое моделирование представлений о цене в обществе потребления / О. С. Иссерс. — Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. — Филология, 2012. — № 2 (Т. 7). — С. 65—70.

4. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): проспект словаря / под ред. Л. Г. Бабенко. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2010.

5. Корочкова, С .А. Языковые особенности рекламных текстов в гендерном аспекте (на материале рускоязычных журналов) / С. А. Корочкова : автореф. дис. … канд. филол. наук. — СПб, 2004.

6. Крэм, Тони. Классная цена. О секретах умного ценообразования / [Пер. с англ. О. Перфильева] / Тони Крэм. — М. : ЗАО « Олимп-Бизнес», 2010. — 224 с.

7. Лакофф, Джордж. Метафоры, которыми мы живем / Джордж Лакофф, Марк Джонсон ; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.

8. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. — Монография: Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. — 248 с.

И. И. Зубова
Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Республика Беларусь)

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ RAM-ПРОВОДНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

MEANS FOR IMPLEMENTING THE RAM CONDUCTOR THEORY IN ENGLISH ADVERTISING DISCOURSE

В статье представлены основные положения теории RAM-проводника, иллюстрируется их применение в англоязычном рекламном дискурсе. Согласно данной теории образ рекламного сообщения должен строиться по принципу наиболее отдаленного соответствия предмету рекламы, т. е. быть настолько неожиданным, что в контексте рекламируемого товара или услуги его невозможно было бы предположить. В результате этого возникает явление метафоризации. Проводник, т. е. метафора, может быть вербальным или визуальным. А для его правильной интерпретации в рекламном сообщении всегда присутствует визуальный либо вербальный ключ-подсказка. На основе полученных статистических данных и анализа примеров из массива англоязычных печатных рекламных сообщений формулируются выводы о том, что наиболее

частотным типом RAM-проводника является визуальный проводник, правильно интерпретируемый с помощью вербального ключа-подсказки. Как правило, вербальный ключ-подсказка употребляется в торговом знаке, поскольку он является самой узнаваемой рекламной константой. Чаще всего вербальный проводник употребляется в слогане, поскольку из всех вербальных компонентов именно слоган должен надолго запомниться потребителем, а это произойдет в том случае, если он будет необычным. В проанализированных вербальных проводниках преобладают оценочные, звуковые и сенсорные метафоры, а также метафоры, связанные с природными явлениями. Все они выполняют информативную и мнемоническую функции, а процесс их метафоризации проходит на уровне предикативного значения.

Ключевые слова: *вербальный RAM-проводник, визуальный RAM-проводник, заголовок, ключ-подсказка, метафора, рекламное сообщение, слоган, торговый знак*

The article deals with the basic theses of the theory of RAM-conductor and illustrates their application in English advertising discourse. According to this theory the image of the advertising message should be based on the principle of the most distant correspondence to the subject of advertising, i.e. be so unexpected that in the context of the advertised goods or service it would be impossible to assume. As a result, the phenomenon of metaphorization occurs. The RAM-conductor (the metaphor) can be verbal or visual. There is always a visual or verbal hint key in the advertisement for its correct interpretation. The article contains the following conclusions formulated according to the obtained statistical data and analysis of examples from the array of English printed advertising messages. The most frequent type of the RAM-conductor is a visual conductor correctly interpreted by means of a verbal hint key. As a rule, the verbal hint key is used in the trade mark, as it's the most recognizable advertising constant. The verbal conductor is used more often in the slogan, because of all the verbal components it's the slogan that should be remembered by the consumer for a long time, and this will happen if it's unusual. Appraisal, sound and sensory metaphors, as well as metaphors associated with natural phenomena are dominated in the analyzed verbal conductors. All of them perform informative and mnemonic functions, and the process of their metaphorization takes place at the level of predicative value.

Keywords: *verbal RAM conductor, visual RAM conductor, title, hint key, metaphor, advertisement, slogan, trade mark.*

Реклама является особой формой коммуникации, основная цель которой сводится к убеждению потенциального потребителя в необходимости покупки товара или услуги. На всех этапах рекламной коммуникации большую роль играет постепенно внедряемый в сознание потребителей образ предмета рекламы, т. е. единство всех ассоциаций, которые возникают у потребителя при упоминании конкретной торговой марки. Для создания образа товара или услуги используется знаки разных семиотических систем, прежде всего, вербальной и иконической. Их тесную взаимосвязь можно наблюдать в печатных рекламных сообщениях как средстве отражения рекламного дискурса. Важным элементом, соединяющим вербальную и иконическую составляющую печатной рекламы, является метафора. Особенно ярко метафора проявляет себя в рекламных сообщениях, построенных на основе малоисследованной теории RAM-проводника. В основе рассматриваемой теории лежит идея о том, что ключевую идею рекламного сообщения выгодно представлять опосредованно, нежели заявлять о ней прямо. При этом с одной стороны, привлекается внимание потребителя, он вовлекается в процесс интерпретации, что способствует запоминанию рекламного сообщения и предмета рекламы. С другой стороны, имплицитно выраженная информация действует в обход аналитических процедур ее обработки, поэтому потребитель не склонен подвергать свой собственный вывод оценке. Как правило, он сам строит нужное умозаключение, а не получает его в готовом виде. Все вышесказанное свидетельствует об актуальности темы проведенного исследования.

Цель исследования сводилась к выявлению специфики вербальных и визуальных средств реализации RAM-проводника в англоязычном рекламном дискурсе. Для ее достижения необходимо было решить задачи, связанные изучением основных положений теории RAM-проводника, анализом особенностей выражения визуального проводника и вербального ключа-подсказки, а также выявлением специфики выражения вербального проводника и визуального ключа-подсказки. Объектом изучения явилась англоязычная печатная реклама, а предметом анализа — вербальные и визуальные средства реализации RAM-проводника. Материалом исследования послужили 110 англоязычных печатных рекламных сообщений разной тематики, взятых из оригинальных печатных периодических изданий за 2014-2017 годы и глобальной сети Интернет. В работе использованы аналитический и статистический методы исследования.

Теория RAM-проводника была разработана в 1994 году сотрудниками Австралийской высшей школы менеджмента Дж. Р. Росситером и Л. Ангом [2, с.205]. Сокращение RAM (Remote Associative Matching — отдаленное ассоциативное согласование) выражает основной принцип теории — образ рекламного сообщения должен строиться по принципу наиболее отдаленного соответствия, т. е. иметь настолько неожиданное содержание, чтобы его существование в рамках рекламируемого товара попросту невозможно было бы предположить. Проводник может быть вербальным и визуальным. В первом случае он выражается с помощью торговых знаков, логотипов фирм, заголовков, слоганов, во втором — путем использования изображений и образов-символов. Вербальные проводники основаны на метафоричности языка. Цель проводника — привлечь внимание покупателя и ускорить принятие им решения о покупке. Помимо RAM-проводника в рекламных сообщениях необходимо присутствие ключа-подсказки, который помогает идентифицировать проводник и установить ассоциативную связь с основной характеристикой предмета рекламы. Процесс разгадывания потенциальным потребителем ассоциативного соответствия между

проводником и предметом рекламы определяет эффективность такой рекламы. Чем больше процедура разгадывания увлекает, чем сильнее удовольствие от раскрытия тайного смысла — тем эффективнее работа RAM-проводника [3, с.193]. Чем слабее ассоциации с целевой характеристикой товара/услуги, тем сильнее должна быть подсказка. Отсутствие ключа-подсказки в рекламе, основанной на эмоциональном позиционировании, обосновано тем, что эмоциональный заряд проводника должен автоматически проецироваться на предмет рекламы. Подсказкой в таком случае может служить слоган, заголовок, изображение, что в свою очередь подтверждает теорию взаимосвязи рекламной идеи и образа (в данном случае RAM-проводника) [1, с. 97].

Предварительный анализ отобранного массива рекламных сообщений позволил определить в них соотношение вербального и визуального RAM-проводника. В англоязычных рекламных сообщениях ярко выражена тенденция рекламодателей использовать визуальный RAM-проводник (визуальную метафору) (75 % случаев). Данная тенденция отражает информационное перенасыщение потребителей, все больше предпочитающих графическую информацию текстовым данным. Особенно это касается восприятия рекламных сообщений, посвященных товарам массового спроса, автомобилям, а также социальной рекламы. Указанный феномен можно объяснить чрезмерным количеством простых идей, посредством которых привычные для покупателя товары и услуги рекламируются прямо, вследствие чего потенциального потребителя все сложнее подтолкнуть к покупке. Модель RAM-проводника предоставляет своего рода обходной путь к заявлению ключевой характеристики (ключевой выгоды) товара или услуги. Проводник способствует привлечению внимания и обладает каталитическими свойствами. Однако одного изображения (визуального проводника) для передачи целевой характеристики предмета рекламы недостаточно; в рекламном сообщении обязательно должен быть вербальный ключ-подсказка. Результаты исследования структурных типов вербального ключа-подсказки в англоязычных рекламных сообщениях показали, что наиболее часто вербальный ключ-подсказка реализуется посредством торговой марки (48 % случаев). Данный факт можно объяснить тем, что, как известно, торговый знак является самой узнаваемой рекламной константой. Покупатель, который однажды попробовал и оценил качество товара, произведенного под определенным торговым знаком, при восприятии нового рекламного сообщения, в котором часть информации преподносится имплицитно, не будет испытывать никаких трудностей при его декодировании, поскольку название товара будет работать на правильную интерпретацию визуального RAM-проводника. В ходе исследования была выявлена специфика употребления разных типов вербальной торговой марки в качестве ключа-подсказки. Наиболее часто в качестве вербального ключа-подсказки используются торговые марки смешанного типа (58 % случаев). Хорошим примером с таким ключом-подсказкой является рекламное сообщение, в котором RAM-проводник представлен изображением забинтованного человека в гипсе на больничной койке. Вероятно, он пострадал в аварии. Вербальный компонент привлекает селективное внимание к злободневной теме несоблюдения правил безопасности при вождении. Ключ-подсказка— торговый знак смешанного типа, включающий существующее в английском языке слово *LAZER* и изображение велосипедного шлема, помогает адресату понять, насколько важно носить шлем при вождении велосипедов, мотоциклов и других транспортных средств. В противном случае, ситуация может закончиться так, как показано с помощью визуального проводника. Еще одно рекламное сообщение иллюстрирует пример представления ключа-подсказки в виде торговой марки вербального типа. В визуальном компоненте (RAM-проводнике) изображена борьба медведя и девушки, стоящих по обе стороны кожного покрова. Каждый тянет к себе один и тот же волос, причем девушка явно побеждает. Изображение медведя имеет очень отдаленное соответствие идеи рекламного сообщения: красота всегда одержит победу. Ключом-подсказкой служит торговая марка *L'OFFICIEL. DEPILATION AND BEAUTY CENTER,* в которой используются существующие в английском языке и понятные потребителю лексические единицы. В исследованном массиве рекламных сообщений ключи-подсказки, являющиеся икотипами, представлены в рекламах автомобилей. Так, в одном из рекламных сообщений RAM-проводником является молодой человек, одетый в одежду, которая давно вышла из моды. Он привлекает рефлексивное внимание, так как без ключа-подсказки, выраженного в торговой марке *BMW*, первый контакт с рекламным сообщением не позволяет уловить связь между проводником и торговым знаком. Метафоричность данного рекламного сообщения заключается в следующем: предметом рекламы является камера заднего вида, а в качестве RAM-проводника изображен старомодный молодой человек. Слоган гласит: *No need to look back*. Это значит, что в новом автомобиле *BMW* будет встроена камера заднего вида, что сделает вождение безопаснее и комфортнее. Таким образом, автор рекламного сообщения использовал интересную визуальную метафору и сравнил вождение без вышеуказанных камер с немодной одеждой.

Дальнейший анализ отобранных рекламных сообщений позволил выделить конкретные типы заголовков, которые играют роль вербального ключа-подсказки визуального RAM-проводника. В данном случае заголовки чаще всего являются заголовками информативного типа и заголовками о полезных свойствах предмета рекламы (38% и 22% случаев, соответственно). Такие типы заголовков не требуют серьезных ментальных усилий для расшифровки, так как основная загадка заключена непосредственно в визуальном RAM-проводнике. Рассмотрим несколько примеров. В одном рекламном сообщении визуальный RAM-проводник представлен изображением гаечного ключа, от которого на серую стену падает тень в виде пасти крокодила. Именно таким образом передается идея небезопасного технического обслуживания автомобилей *Mercedes-Benz* в компаниях, не являющихся подразделениями данной корпорации. Ключом-подсказкой является заголовок информативного типа *Unofficial service can be dangerous*, который четко формулирует основную идею рекламного сообщения

и помогает расшифровать смысл тени, по форме не соответствующей форме исходного предмета. Одним из интересных примеров использования заголовка в качестве ключа-подсказки является рекламное сообщение, посвященное Каталонскому театру. Первый компонент рекламы, несомненно, привлекающий внимание потребителя, представлен эффектным изображением потеющего мужчины с рукой другого человека, приникшей прямо в его сердце. Необычный визуальный RAM-проводник использован для того, чтобы подчеркнуть чрезмерную эмоциональность театральных постановок. Такое изображение может вызвать у человека определенный шок. Поэтому, чтобы понять, о чем на самом деле идет речь, на помощь потребителю приходит провоцирующий заголовок *Let us play with your emotions*, размещенный на стилизованном театральном билете и выступающий в данном случае в качестве ключа-подсказки.

Согласно теории RAM-проводника в роли вербального ключа-подсказки могут выступать слоганы. Слоган тесно связан с уникальным торговым предложением, которое формулирует потребителю фирма-производитель. Если слоган — удачная формулировка мысли, то уникальное торговое предложение — сама мысль, которая может быть передана разными языковыми средствами. В ходе исследования англоязычных рекламных сообщений было определено, что в качестве ключа-подсказки в виде слогана преобладают слоганы-советы (56% случаев), менее распространены слоганы-суждения (36% случаев) и почти отсутствуют слоганы-презентации. Одним из примеров использования слогана-совета является реклама украинских авиалиний. В рекламном сообщении изображен гостиничный номер, в котором на кровати рядом лежат находящая в Нью-Йорке статуя Свободы и статуя Христа-Спасителя из Рио-де-Жанейро. Интерпретация такого странного визуального RAM-проводника осуществляется при помощи слогана *Make the World Closer*. Суть уникального торгового предложения состоит в следующем: украинские авиалинии предлагают широкий спектр авиарейсов, поэтому потребитель не должен отказывать в возможности открыть для себя мир, прибегая к услугам этих авиалиний. Еще одним примером является рекламное сообщение, в котором представлена реклама пива *Bergedörfer*. Визуальным RAM-проводником служит изображение мужчины, поглаживающего свой большой, как у беременной женщины, живот. Ключом-подсказкой является слоган-суждение *Brewed with love.* Отталкиваясь от визуальной метафоры, потребитель эксплицирует следующие связи: RAM-проводник (изображение мужчины) и целевая аудитория (мужчины, которым нравится пиво); RAM-проводник и рекламируемый продукт (пиво *Bergedörfer* произведено с любовью); RAM-проводник и уникальное торговое предложение (пиво *Bergedörfer* является высококачественным напитком благодаря заботе производителя о своей продукции). Таким образом, в выявлении имплицитных связей потребителю помогает слоган-суждение, явно не призывающий купить товар, а апеллирующий к мотивам покупателя и определенным свойствам товара.

Как отмечалось выше, вербальный RAM-проводник используется создателями исследованных рекламных сообщений в три раза реже, чем визуальный (только в 25% случаев). Наиболее часто вербальный RAM-проводник встретился в рекламе потребительских товаров (продуктов питания, одежды, обуви, бытовой техники); услуг спортивных клубов и социального страхования; различных акций. Вследствие переизбытка рекламы товаров массового спроса, рекламодателям гораздо сложнее привлечь внимание потребителя и подтолкнуть его к покупке посредством визуального компонента. Поэтому отличным выходом из подобной ситуации является вербальный RAM-проводник (по сути, обычная вербальная метафора). Необходимо отметить, что данный прием практически никогда не используется в социальной рекламе и рекламе статусных товаров. В первом случае это запрещено в принципе, поскольку неуместная метафоричность может полностью изменить первичное восприятие и вызвать ассоциации, несовместимые с передаваемой рекламным сообщением идеей. Во втором случае необходимость использования подобного приема отсутствует, так как статусная реклама рассчитана на конкретную целевую аудиторию, которая не нуждается в разгадывании рекламных загадок и может позволить себе качественные и дорогие товары и услуги. Такая реклама делает акцент не на необычных сравнениях, не на стилистических приемах а, скорее, на визуальном компоненте, содержащем в себе элементы-индикаторы, указывающие на престиж и статус товара (например, изображения мужчин и женщин в очень красивой одежде или привлечение к рекламе знаменитых личностей).

В ходе исследования отобранных англоязычных рекламных сообщений были определены следующие структурные типы вербального RAM-проводника. Наиболее часто вербальный RAM-проводник используется в слоганах для формирования уникального торгового предложения (55 % случаев). Менее часто этот прием представлен в заголовках (31 % случаев), как правило, провоцирующего типа, и очень редко используется в основном тексте рекламных сообщений (14 % случаев). Анализ англоязычных рекламных сообщений позволил выделить конкретные типы слоганов, в которых употребляется вербальный RAM-проводник. Довольно часто этот вид проводника находит свое отражение в слоганах-суждениях (63 % случаев). Необходимо отметить, что использование вербального RAM-проводника в слоганах-презентациях невозможно, поскольку одним из элементов такого типа слогана является имя бренда. Отличным примером RAM-проводника в качестве слогана является рекламное сообщение, автор которого использует слоган-совет (инверсированную цитату знаменитого боксера Мухаммада Али) *Float like a bee. Sting like a butterfly*, а в качестве визуального ключа-подсказки — изображение боксерских перчаток. Так рекламируется боксерский клуб. С помощью измененной цитаты великого боксера формулируется уникальное торговое предложение: будущие члены клуба могут стать такими же сильными и отважными, как Мухаммад Али. С одной стороны, это развернутая метафора (построена на отдаленных ассоциациях), а с другой стороны — сенсорная метафора (основана на словах, указывающих на активность насекомых, в данном случае пчелы и бабочки). С помощью такой метафоры подчеркивается уникальность и профессионализм

работающих в клубе тренеров. Процесс метафоризации в данной рекламе заключается в следующем: он проходит в области предикативного значения; человеку присваиваются «чужие» признаки, в данном случае, признаки насекомых. Еще одно рекламное сообщение содержит RAM-проводник, заключенный в следующем слогане-суждении: *Power in safe hands.* Визуальный ключ-подсказка представлен в виде нескольких автомобильных шин, принимающих форму человеческого кулака, помогающего потенциальному потребителю понять, что рекламируемый продукт — шины итальянской компании *Pirelli*. Рекламное сообщение апеллирует к тому, что если потребитель пользуется высококлассным автомобилем, то шины у этого автомобиля должны быть только от вышеназванной компании, позиционирующей себя в качестве лидера в данной отрасли. Метафора, как и в предыдущем рекламном сообщении, является развернутой, и кроме того — оценочной (подчеркивает надежность предмета рекламы, что является весомым аргументов). Что касается процесса метафоризации, то в этом случае физический признак силы переносится на автомобильные шины, т. е. происходит метафоризация в области предикативного значения. Используемый метафорический образ несет в себе информативную и мнемоническую функцию.

В ходе исследования была выявлена специфика употребления вербального RAM-проводника в заголовках. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее часто RAM-проводник используется в провоцирующих заголовках, которые составляются так, чтобы пробудить любопытство потребителя к предмету рекламы (44% случаев). Заголовки о полезных свойствах товара или услуги используются редко (11% случаев), а заголовки вопросительного типа не используются вообще. Рассмотрим, как функционирует RAM-проводник в качестве заголовка в некоторых рекламных сообщениях. Так, в одном из рекламных сообщений потребитель замечает провоцирующий заголовок с RAM-проводником *Hunting season begins.* В этом случае слово *hunting* является метафорой шопинга, о чем можно догадаться благодаря визуальному ключу-подсказке, который представляет собой изображение вешалки для одежды, перевернутой на 90° и напоминающей по своей форме оружие-лук. Метафора является развернутой и представляет собой метафору движения (шопинг подразумевает активную деятельность, в ходе которой человек долго и упорно ищет скидки, охотится за ними), выполняя при этом мнемоническую функцию, способствуя лучшему запоминанию информации. Что касается процесса метафоризации, то в данном случае происходит семантический сдвиг, благодаря которому свойство одного вида деятельности переносится на совершенно другой вид деятельности.

Как отмечалось ранее, RAM-проводник используется в основном тексте рекламного сообщения редко. В качестве примера рассмотрим рекламу обуви марки *DEXTER USA*. Небольшой основной текст сообщения представлен следующим образом: *They will last longer than a Hollywood marriage. And divorce. And marriage. And divorce.* Романтичный, на первый взгляд, текст, не имеющий ничего общего с предметом рекламы, можно правильно интерпретировать только после ознакомления с визуальным ключом-подсказкой, представленным в виде изображения туфли. Для того чтобы убедить покупателя в высоком качестве обуви вышеназванной компании, авторы рекламного сообщения использовали теорию RAM-проводника и провели неожиданное сравнение качества обуви с голливудским браком и разводом. Такая метафора выполняет мнемоническую функцию и является развернутой. При этом происходит процесс метафоризации в области предикативного значения, где признак человеческого действия (долговечность брака и длительность развода) переносится на неодушевленный предмет. Анализ англоязычных рекламных сообщений с вербальным RAM-проводником позволил определить следующие типы использованных в них метафор-рекламем: 1) метафоры, связанные с природными явлениями (*Beware the heat* — реклама кетчупа); 2) оценочные метафоры (*It is like dessert for your legs* — реклама крема); 3) звуковые метафора (*It is not always good luck to knock on the door* — реклама страхования, на которой изображен разбившийся о дерево автомобиль); 4) сенсорные метафоры *(Float like a bee. Sting like a butterfly* — реклама курсов по боксу).

Таким образом, в исследованном массиве англоязычных рекламных сообщений преобладает визуальный RAM-проводник. Данный факт можно объяснить информационной перенасыщенностью современного потребителя, предпочитающего быстро считываемую визуальную информацию вербальной. Наиболее часто и визуальный, и вербальный RAM-проводник используется в рекламе товарной категории «Потребительские товары и услуги». В рекламных сообщениях с визуальным RAM-проводником вербальный ключ-подсказка довольно часто представлен торговыми знаками смешанного типа, заголовками информативного типа и слоганами-советами. Слоганы в качестве вербального RAM-проводника используются чаще, чем остальные вербальные элементы рекламного сообщения. Необходимо отметить, что практически каждый RAM-проводник (т. е. каждая метафора) из проанализированного массива рекламных сообщений выполняет мнемоническую и информативную функции. Чаще всего к процессу метафоризации можно отнести область предикативного значения, которая сводится к присвоению предмету рекламы признаков и состояний, относящихся к совершенно другому классу объектов, предметов и аспектов.

Полученные в ходе исследования результаты можно использовать в практической рекламной деятельности с целью улучшения воздействия и восприятия рекламного сообщения потребителем.

Список литературы

1. Анашкина, Н. А. Рекламный образ : уч. пособие / Н. А. Анашкина ; под ред. проф. Л. М. Дмитриевой. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. — 175 с.

2. Росситер, Дж. Р. Реклама и продвижение товаров / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. — СПБ. : Питер, 2002. — 513 с.
3. Ткаченко, Н. В. Креативная реклама. Технологии проектирования : учеб. пособие / Н. В. Ткаченко, О. Н. Ткаченко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. — 335 с.

В. В. Карнюшина, М. И. Медведева
Сургутский государственный педагогический университет
(Сургут, Россия)

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

STRATEGIES AND TACTICS OF SPEECH IMPACT IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Настоящая статья представляет собой обзор более обширного исследования современных форм подачи знаний. В работе рассмотрены проблемы изучения таких форм подачи учебного материала с позиции лингвистического исследования дискурса. Результаты показали, что самые значительные изменения сегодня претерпевает лекция, вследствие развития технологий появляются новые методы и формы представления материала. В работе были определены средства воздействующего эффекта в исследованном материале и предпринята попытка их категоризации.

Ключевые слова: *педагогический дискурс, речевое воздействие, образование, stand-up лекция, убеждение, стратегии и тактики.*

The article is devoted to the problems of new forms of delivering a lecture from the view point of linguistic discourse analysis. It is a part of a more extensive study of contemporary ways to impart knowledge. The results have shown that the most considerable changes are noted in the ways and methods due to the technological progress. There was an attempt taken to categorize the identified means of speech influence.

Keywords: *pedagogical discourse, speech influence / impact, education, stand-up lecture, persuasion, strategies and tactics.*

Поскольку в настоящее время происходит «тотальное упрощение культуры» [6], выражающееся в усложнении технических средств, повышению интереса к вульгаризации, сенсационности, развлекательности и т. д., современное преподавание претерпело ряд изменений. Из-за развития электронных технологий учащиеся уже не могут воспринимать устную речь без видеоряда или сопровождающих материалов, как это было в предыдущих поколениях. Современный студент с трудом может выдержать полуторачасовую лекцию, поскольку сокращается период сосредоточенности внимания.

Именно по этим причинам на смену классическим лекциям пришла новая форма подачи знаний как stand-up лекция. В качестве материала для нашего исследования были использованы лекции, размещенные на известном сайте TED. Как говорят сами создатели сайта, их работа, посвящена распространению идей (http://www.ted.com/about/our-organization). Отмечается, что «каждое видео — это лекция, представляемая аудитории, продолжительностью не больше 18 минут. Одной из главных характеристик лекций авторы проекта видят в том, что оратор дает аудитории “a powerful talk”, т. е. сильную речь» [6].

Настоящая работа посвящена не собственно педагогическому дискурсу, а его разновидности — образовательному дискурсу (образовательно-педагогическому дискурсу) или академическому дискурсу.

Объектом настоящей работы послужили стратегии и тактики речевого воздействия в педагогическом дискурсе.

Предметом исследования стали речевые средства воздействия, применяемые в педагогическом дискурсе.

Целью работы стало исследование лингвистических ресурсов воздействия в педагогическом дискурсе. Поставленная цель потребовала решения следующих задач:

1. Изучить и описать понятия «речевое воздействие» и «педагогический дискурс».
2. Исследовать и описать средства речевого воздействия в исследуемом материале, а также классифицировать их.

Материалом для работы послужили 3 лекции, опубликованные на сайте TED, а именно, «The clues to the great story», февраль 2012, «What I learned from 2,000 obituaries», Лакс Нарайян (Lux Narayan), январь 2017, также расширенная версия 2 лекции «How to Live Your Life to be Famous in Death», опубликованной в апреле 2017 [11—13]. Для выявления ресурсов, был произведен структурно-семантический анализ лекций на логико-грамматическом уровне, для определения субъекта и предиката суждения, поскольку каждый прием является предикативным выделением части высказывания. Также были рассмотрены примеры на наличие фонетических и синтаксических средств воздействия и определен их потенциальный эффект. Все примеры были сгруппированы согласно предложенной О.Г. Почепцовым и дополненной авторами статьи классификации.

Теоретической и методологической основой представленного исследования стали работы отечественных и зарубежных лингвистов в области исследования дискурса и речевого воздействия: И. В. Арнольд, Э. В. Будаев, С. А. Герасимова, В. Д. Ившин, О. С. Иссерс, В. И. Карасик, И. П Хутыз, А. П. Чудинов, Ю. В. Щербинина, F. Ferreira, K. Hyland.

Известно, что дискурс порождается речью, и готовым продуктом дискурса — его материальным «отпечатком», объёмным «слепком», «голографическим фотоснимком» — является текст. Выстраивается логическая цепочка понятий: *речь → дискурс → текст*. В большинстве современных научных работ выводится следующая общая формула: *дискурс = речь+ текст*. В связи с этим возможно широкое понимание дискурса — как всего, что говорится и пишется. Таким образом, содержательно различаясь между собой, три термина не противопоставляются, а рассматриваются в единой системе лингвистических дисциплин. «Дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны», — уточняет В.И. Карасик [10, с. 15].

В настоящей работе было использовано определение «педагогического дискурса», предложенного С.А. Герасимовой. В своей работе она выделяет «педагогический дискурс как особый тип институционального дискурса, имеющий свои базовые концепты, специализированную клишированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнеров и регламентированную как по содержанию, так и по форме, где прямое или опосредованное общение педагога и обучаемого (группа учащихся — коллективный адресат) ставит конечной целью обучение и воспитание личности» [3, с. 18].

Таким образом, выступления, которые легли в основу этого исследования, можно отнести к лекциям академического стиля, поскольку, по словам Ю. В. Щербининой: «в межкультурных исследованиях часто применяется комплексный подход, обобщающий научный дискурс и дискурс высшего образования в единую систему, для обозначения которой используется термин академический дискурс» [10, с. 16].

Педагоги выделяют три основных типа лекций, применяемых при очном обучении для передачи теоретического материала: вводная лекция, информационная лекция и обзорная лекция.

Рассматриваемы нами лекции академического стиля мы относим к лекциям информационного типа. Е. В. Чернявская считает, что такие лекции имеют определенную, отличную от других видов лекций, структуру, обусловленную их коммуникативной целью. Представить которую можно следующим образом: «проблемная ситуация/проблема → *гипотеза → доказательство гипотезы → вывод»* [9, с. 40].

Ввиду того, что лекции имеют форму ораторских выступлений, то лекторы прибегают к использованию различных тактик и стратегий, маскируя свою речь таким образом, что создается впечатление, будто она предназначена больше для развлечения, чем для информирования. В таком случае возникает частичное наложение двух стилей: научного и публицистического, что, тем не менее, в совокупности создает особый тип академического стиля подачи материала.

В своей работе мы будем иметь в виду, что «идеальная модель» научной речи имеет тип неформальной лекции, которая читается вслух и говорящий иногда использует некоторые записи, к которым слушатели могли бы обратиться, чтобы понять неизвестные для них значения.

Известно, что любая публичная лекция — произвольная или спонтанная, будет иметь дополнительную, приготовленную заранее речь. Следовательно, представляется письменный вариант языка, читаемый вслух. Таким образом, у лекций есть общие черты с чтением научной прозы. Имея наметившиеся очертания стиля, мы сфокусируем наше внимание на академических лекциях, которые по своей сути являются сочетанием научного и публицистического стилей и, согласно *В. И. Карасику, относятся к разновидности институционального дискурса, представленного в качестве личностно-ориентированного общения.*

Для распределения примеров, мы использовали классификацию, в основу которой легла теория, предложенная О. Г. Почепцовым. Мы уточнили и добавили несколько пунктов, что было продиктовано фактическим материалом исследования Таким образом, все примеры были распределены по следующим категориям, согласно их основному воздействующему эффекту:

- изменение отношения к объекту
- использование средств с целью формирования эмоционального настроя и интимитизации общения;
- перестройка категориальной структуры индивидуального сознания, введение в нее новых категорий;
- активизация внимания;
- введение новой информации.

Но поскольку большинство речевых действий рассчитано не на единичную реализацию задач, а на комплексную реакцию, то мы, основываясь на этом, проанализировали и классифицировали примеры материалов лекций с сайта TED согласно преобладающей задаче воздействия.

Примером изменения отношения к объекту может послужить отрывок из лекции Лакса Нарайяна, в которой он рассказывает о вещах, интересующих профессора Келлера. Об ученом лектор узнал из некролога газеты Таймс.

«Professor Keller was curious about many *things*|: *how teapots dribble*| *or why earthworms wriggle*| *heck*| *in a ^spare time*| *he studied where the underwater nuclear tests*| *could set off tsunamis»* [13].

Комбинация слов — *Professor Keller was curious about many things* — задает новую мысль, поэтому мы принимаем это за Т (тема), развитие которой происходит в последующей части высказывания: «*how teapots dribble*», «*why earthworms wriggle*», которые мы считаем, являются — П (предикема). Следующая комбинация слов: «*heck in a spare time*» добавляет пространственно-временную характеристику, на основе этого, данная часть высказывания является Сэ (ситуативный элемент), после которого лектор добавляет еще одну П: «*he studied where the underwater nuclear tests could set off tsunamis*». Модель этого высказывания следующая: Т-П-П-Сэ-П.

В исследуемом отрывке был выявлен такой эвфонический элемент как рифма: «dribble / wriggle». Она создает дополнительную эмоциональность и экспрессию. Лектор также делал недолгие паузы после этих слов. Мы считаем, что выступающий намеренно использовал данный прием, чтобы создать элемент интриги. Поскольку слушатели не знают об исследо-

ваниях ученого, после паузы у них есть возможность подумать и предположить, чем еще мог заниматься этот человек. Употребляя такой прием в начале лекции, автор выступления привлекает внимание аудитории к своей речи.

В расширенной версии лекции Лакс Нарайян добавил часть высказывания: «*...heck in a spare time he studied where the underwater nuclear tests could set off tsunamis*», тем самым изменив прием «перечисление» на градацию. Приводя пример исследований Джозефа Келлера, лектор упоминает его заинтересованность в изучении таких вопросов как: протекание чайника и извивание червя. С них и начинается перечисление. Поскольку такие исследования кажутся несерьезными, то у аудитории складывается впечатление, что этот ученый интересовался незначительными вопросами. После чего, слово «*heck*», произнесенное повышенным тоном, привлекает слушателя, и лектор заканчивает свое выказывание тем, что Джозефа Келлера волновали и другие вещи. Например, в свободное время (после этого лектор делает паузу), он интересовался важным и актуальным на данный момент вопросом о проведении испытаний ядерного оружия. Для сохранения интриги выступающий снова прибегает к паузе, далее добавляет — *could set off tsunamis* нисходящим тоном. Таким образом, лектор применил логическую градацию, реализующуюся за счет повышения значительности компонентов, с точки зрения понятий, воплощенных в них. Предполагается, что, употребив этот прием, автор изменил отношение аудитории к упоминаемому ученому.

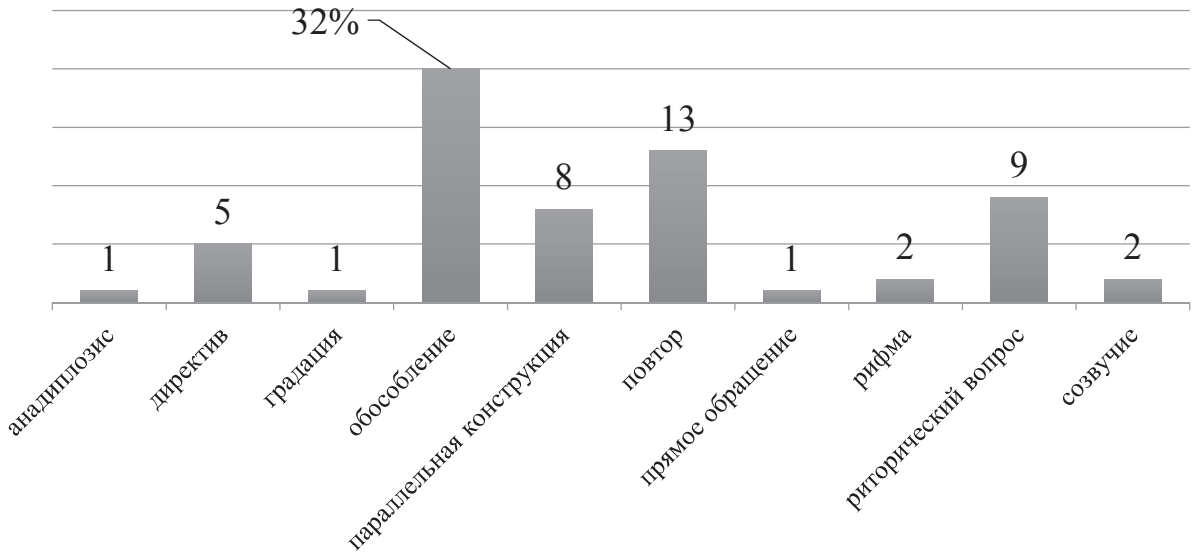
Анализ лекции показал, что в случае, когда основной задачей было донести до слушателей новые знания, лекторы часто прибегали к повтору слов, личностным комментариям или перечислениям и задействовали визуальный канал, тем самым упрощая восприятие. Все эти средства в результате могли способствовать усвоению новой информации.

В ходе работы были выявлены следующие ресурсы речевого воздействия:

1. Синтаксические:
   1) перечисления: *their lovely, their bouncy; engineering or medicine or business or law; film, theatre, music, dance and of course, art; No songs, no "I want" moment, no happy village, no love story; there should be songs, there should be an "i want" song, there should be a happy village song, there should be a love story and there should be a villain*
   2) градация: *how teapots dribble, why earthworms wrigglewhere the underwater nuclear tests could set off tsunamis;*
   3) эллипсис: *Hang in;*
   4) обычные повторы: *2,000*, *men; women; bad news; cues; a rearview mirror;37; fascinating; people; work for their meal; two plus two;*
   5) анафорические повторы: *and;*
   6) последовательные повторы: *their lovely, their bouncy;*
   7) анадиплозис: *death. Death;*
   8) кольцевые повторы: *why;*
   9) обособления (тип: пояснительная вставка) *Let's see who died today; kind of rearview-mirror analysis; in the obituaries; rather, lives; Founding Father and First premier of Singapore; dies at 91; in just a few words; what's called, the; and the kind of words you can mime easily in "Charades"; but for all 2,000 descriptors; of course; let's look at age; the average age of; on average; like Jocelyn Cooper, Reverend Curry or Lorna Kell; even more fascinating was*; *who did seemingly extraordinary things;*
   10) обособления (тип: личностный комментарий): *in the first year; my favourite songwriter; even if you aren't around to enjoy it; And the irony is that, in the first year*
   11) прямое обращение: *Parents, you can thank me later*
   12) риторические вопросы: *Isn't it fascinating, the things people do and the things they're remembered for? But do they call me MacGregor? How am I using my talents to help society?; What did they die off?; What were these people remembered?; What if we held a rearview mirror to obituaries from the New York Times?; Were there lessons on how you could get your obituary featured?; Would this go better with scrambled eggs?*; *Why in so many societies we insist that?*
   13) директивы: *Take a look; if you think about it; let's look at some demographic; If you remove the beginning; you have to wonder*
   14) параллельные конструкции (тип: полный): *You see that*; *But do they call me MacGregor; Points out the window; he was struck; And we did; Prince, Ali, Zaha Hadid; people that are*
   15) параллельные конструкции (тип: частичный): *And the fax said, there should be songs, there should be an "i want" song, there should be a happy village song, there should be a love story and there should be a villain*;
2. Фонетические:
   1) созвучия: *age/ average;*
   2) рифмы: *dribble/wriggle;*
   3) темп: было замечено, что происходило ускорение и замедление темпа речи с целью изменения скорости повествования, таким образом, чтобы поддерживался интерес к лекции. Более того, лекторы говорили быстрее и делали меньше пауз перед основными и важными пунктами лекций. При намеренном использовании синтаксических ресурсов замедляли темп речи.
   4) ритм;
   5) интонация: частичное несоблюдение орфоэпических норм;
   6) акцент: для передачи комичности ситуации был использован характерный шотландский акцент, у одного из лекторов присутствовал сильный индийский акцент, что затрудняло восприятие;
   7) эмфатическое ударение;
   8) девиация орфоэпической нормы.

Результат можно представить в виде следующей гистограммы (см. рисунок):

Для того чтобы достигнуть эффекта изменения отношения к объекту со стороны субъекта, лектор намеренно использовал синтаксический прием «градация», в котором присутствовало резкое изменение значимости перечисляемых предметов, что кардинально поменяло восприятие субъекта в глазах аудитории.



Сравнительная гистограмма использованных фонетических и синтаксических ресурсов

В целях интимитизации общения между выступающим и аудиторией и изменения эмоционального настроя аудитории выступающие прибегали к использованию комических ситуаций, личностных комментариев, чтобы привлечь внимание публики, сыграть на чувствах слушателей, изменить их душевное состояние. В результате чего достигалась активизация эмоционального фона аудитории. После эмоционального подъема лекторы переходили к важным или основным пунктам лекции.

Поскольку главной задачей перестройки категориальной структуры индивидуального сознания и осуществления введения в нее новых знаний является заставить слушателя задуматься над теми или иными вопросами, проблемами, в исследованных лекциях лекторы использовали риторический вопрос, направленный на вовлечение слушателей в рассуждение, тем самым как бы принуждая их сделать свои выводы.

За счет употребления тех или иных фонетических и синтаксических средств лекторы добивались активизации внимания аудитории. Чаще всего для успешной реализации этой задачи выступающие использовали риторические вопросы, чья основная функция — привлечь внимание, усилить впечатление и сделать слушателя более активным.

Итак, в результате исследования, мы пришли к выводу, что используемые стратегии и тактики речевого воздействия, в основном, не отличаются по составу средств. Однако наблюдаются особые структурные компоненты, которые в совокупности с традиционными, помогают лекторам добиться желаемого эффекта, что подтверждается популярностью исследованного материала. В перспективе необходимо также исследовать лексико-семантический и визуальный потенциал речевого воздействия в предложенном материале.

Список литературы

1. Арнольд, И. В., Стилистика. Современный английский язык/ И. В. Арнольд. — 9-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 384 с.

2. Будаев, Э. В. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов // Политическая лингвистика. Вып. (1) 21. — Екатеринбург, 2007. — 142 с.

3. Герасимова, С. А., Коммуникативный потенциал методической записки как жанра учебно-дидактического дискурса : дис. … канд. филол. наук / С. А. Герасимова.— М. : МГПУ, 2011. — 239 с.

4. Карасик, В. И., О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : Сб. науч. тр. — Волгоград : Перемена, 2000. — 325 с.

5. Ившин, В. Д. Синтаксис речи современного английского языка (Смысловое чтение предложения) / В. Д. Ившин. — Ростов н/Д. : Феникс, 2002 — 320 с.

6. Иссерс, О. С. Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. — 2-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2011 — 224 с.

7. Карнюшина, В. В. Лингвистический взгляд на инновации в образовании: Stand-up лекции на сайте TED [Электронный ресурс] / В. В. Карнюшина, Е. В. Вариясова. — Режим доступа: http://imfl.sci.pfu.edu.ru/forum/index.php?topic=90.msg294#msg294 (дата обращения: 20.01.2018).

8. Левин, Ю. И., О семиотике искажения истины / Ю. И. Левин // Избранные труды. Поэтика. Семиотика.— М. : Языки русской культуры, 1998 — 824 с.

9. Чернявская, В. Е., Дискурс власти и власть дискурса / В. Е. Чернявская. — М. : Флинта, 2006. — 136 с.

10. Щербинина, Ю. В. Введение в педагогический дискурс/ Ю. В. Щербинина. — М. : Форум, 2017. — 432 с.

11. Hyland, K. Academic Discourse / K. Hyland.— New York, 2009.

12. Hyland, K. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing / K. Hyland // Applied Linguistics. — 2002. Vol. 23 (2). P. 215—239.

13. Lakoff, R.T. Persuasive discourse and ordinary conversation? With examples of advertising. / R.T. Lakoff // Analizing discourse: text and talk. — Georgetown University Press, 1982. — P. 25—42.
14. Narayan, L. «How to Live Your Life to be Famous in Death» [Электронный ресурс] / L. Narayan. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=Ox6xkVVxsI&list=LLkFB1X_XXITbE2IXfezYpww&t=489s&index=1 (дата обращения: 20.01.2018).
15. Narayan, L. «What I learned from 2,000 obituaries» [Электронный ресурс]/ L. Narayan. — Режим доступа: https://www.ted.com/talks/lux_narayan_what_i_learned_from_2_000_obituaries (дата обращения: 20.01.2018).
16. Stanton, A. «The clues to the great story» [Электронный ресурс] / A. Stanton. — Режим доступа: https://www.ted.com/talks/andrew_stanton_the_clues_to_a_great_story?language=en#t-1131121 (дата обращения: 20.01.2018).

И. В. Кожухова, Д. В. Чиглинцева
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ НЕИСКРЕННИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

LINGUISTIC PECULARITIES OF INSINCERE SPEECH ACTS REALISATION

В статье рассмотрены особенности типов неискреннего дискурса(спонтанный, подготовленный, периодически возобновляемый). На основании уже доказанного положения о стратегичности неискреннего дискурса анализируются реальные и фальсифицируемые интенции персонажей художественных произведений. Произведен анализ частотности употребления различных типов речевых актов. Рассмотрев примеры, автор статьи приходит к выводу, что ассертивы являются наиболее часто используемым эффективным средством реализации неискреннего дискурса. Выявлены особенности языкового оформления неискренних речевых актов, рассмотрены типы глаголов речевого действия, а также сопровождающие и конкретизирующие слова, используемые в авторских комментариях. Установлено, что наиболее часто автор указывает на наличие перлокуции обмана в пояснениях, в которых, как правило, описывается невербальное поведение героев: жесты, мимика, тон голоса (в этом случае реципиент распознает неискренность высказывания) либо мысли, душевное настроение неискренней языковой личности (реальная интенция понятна исключительно читателю).

Ключевые слова: *речевой акт, неискренность, неискренний дискурс, фальсификация, обман, глаголы речевого действия.*

The article gives an analysis of different types of insincere discourse. This paper examines real and falsified intentions of the speakers which are based on the strategic character of insincere discourse. The aim of the paper is to analyze the frequency of usage if different types of insincere speech acts which are classified in accordance with the type of falsified intention. It has been found that insincere speech acts prove to be the most effective mean of insincere discourse. Focusing on speech-act verbs, the article reveals the peculiarities of realizing insincere speech acts in speech. As a rule, the author's explanation specifies the non-verbal behavior of the speakers or describes the inner state of mind which implicitly or implicitly indicates the presence of perlocution of deception.

Keywords: *speech act, insincerity, insincere discourse, falsification, deception, speech-act verbs.*

Данное исследование посвящено анализу неискреннего дискурса как проявлению стратегии неискренности. На современном этапе исследование феномена неискренности актуально для многих направлений лингвистик, таких как прагмалингвистика, дискурс-анализ, психолингвистика. Неискренность анализируется как социальное явление, используемое коммуникантами для манипулирования поведением собеседника.

В задачи исследования входит выявление отличительные особенности порождения и реализации неискреннего дискурса, анализ прагматических особенностей и рассмотрение структурно-синтаксических средств выражения неискренних речевых актов

В качестве материала исследования мы используем теорию неискренности, предложенной С. Н. Плотниковой. Исследование проведено на материале английских художественных произведений Иэна Маккьюэна «Atonement» и «The Thirteenth Tale» Дианы Сеттерфилд.

В работе используются следующие методы: лингвопрагматический метод, метод интент-анализа, метод речеактового анализа

Неискренность понимается как дискурсивная стратегия, имеющая целью преднамеренное использование ложных пропозиций, выраженных в определенной языковой форме. При этом следует подчеркнуть, что стратегичность свойственна всем типам коммуникативного взаимодействия, даже если она носит неосознанный характер. Коммуниканты хотят выражать ложные пропозиции для достижения преследуемой цели. Феномен неискренности можно рассматривать на уровне не только отдельной языковой личности, но и социальной группы, общественного института. По мнению С. Н. Плотниковой, понятие «неискренний дискурс может употребляться для интерпретации контекстов, в которых выражается факт передачи ложного сообщения и контекстов, в которых передача ложного сообщения сопровождается использованием нечестных приемов» [5, с. 74]. Неискренний речевой

акт будет успешным, если он удовлетворяет следующим условиям: условие пропозиционального содержания, условие предварительного знания получателя, условие намеренности. Согласно С. Н. Плотниковой, исходя из дихотомии отправитель-получатель, «неискреннее общение может инициироваться собеседником или, наоборот, производиться в ответ на реплики собеседника» [Цит. по: 2.] Перлокутивная цель обмана включает в себя три составляющие: скрыть от собеседника истинную интенцию, заставить его поверить в истинность другой интенции, скрыть две вышеперечисленные составляющие.

Основным критерием таксономии, разработанной С. Н. Плотниковой, является время, необходимые для создания и обработки неискреннего дискурса перед предъявлением реципиенту. Она выделила следующие типы неискреннего дискурса: спонтанно порождаемый, предварительно подготовленный и периодически возобновляемый

При спонтанном неискреннем дискурсе мысль выражается «путем вербализации части потока сознания, формирующегося во время текущей мыслительной деятельности» [3, с. 206]. После этого, истинная пропозиция подменяется ложной и происходит перевыражение мысли и ее языковое оформление.

Семантический объем неискреннего дискурса до момента его непосредственного выражения лингвистическими средствами значительно больше языкового. На стадии подготовки отправитель обдумывает неискренний дискурс и вносит необходимые изменения, пытается смоделировать предстоящий коммуникативный акт, продумывает возможные вопросы адресата и ответы на них.

Специфика периодически возобновляемого неискреннего дискурса, заключается в том, что «он порождается как спонтанный или заранее подготовленный, и, оказавшись с точки зрения неискреннего говорящего удачным, воспроизводится им многократно, с теми или иными трансформациями» [4, с. 90]. Неискренняя языковая личность берет ситуацию под контроль, действуя по собственной воле или по указанию третьего лица. Для периодически возобновляемого неискреннего дискурса характерна высокая степень отстранения от произносимого высказывания, которая может восприниматься как цитация. Кроме того, данному типу дискурса также свойственен принцип избирательности и свободы языковой личности. Согласно этому принципу, говорящий стремится выполнять коммуникативную роль посредством использования неискреннего дискурса не по принуждению, а по собственному желанию.

В рассматриваемой таксономии неискренних речевых актов выделяются следующие типы: 1) неискренние ассертивы (ложь) — говорящий несет ложную ответственность за сообщение; неискренние квеситивы — говорящий не заинтересован в ответе; неискренние 2) директивы — адресант побуждает адресата осуществить действие, основанное на заведомо ложном умозаключении, либо дает ложные указания на статус и полномочия; и неискренние комиссивы — ложное принятие обязательства выполнить действие в определенном контексте — в них не совпадают выраженная и действительная воля адресанта (манипуляция); 3) неискренние экспрессивы (лицемерие). Неискренние экспрессивы, в свою очередь подразделяются на эмотивы, эавалюативы и бехабитивы. Эмотивы классифицируются как притворство и предполагают, что чувства или отношение к действительности, выражаемые говорящим, ложны. Эвалюативы заключаются в ложной оценке существующего положения дел. В зависимости от характера выражаемой оценки, подразделяются на речевые акты лести и клеветы. В данном случае объектом оценки является адресат, его действия, внешние характеристики, психологическое состояние. В свою очередь, эмотивы и бехабитивы подразумевают направленность на говорящего и трактуются как фальсификация эмотивной интенции, которая может быть выражена как в вербальной, так и в невербальной форме [1, с. 34].

В неискренних ассертивах перлокуция обмана успешно осуществляется благодаря его аффирмативной природе. Рассмотрим отрывок из романа Иэна Макьюэна «Atonement»:

Paul: *«I've heard an awful lot about you»*.

Cecilia: *«And me you». What she could remember was a telephone conversation with her brother some months before, during which they had discussed whether they had ever eaten, or would ever eat, an Amo bar.*

В данном случае говорящий (Сесилия) вынуждена согласиться с собеседником и использовать неискренний ассертив для подержания разговора. Автор прямо указывает на то, что Сесилия не обладала практически никакой информацией относительно Пола.

В следующем примере, автор не прямо, а косвенно, посредством глаголов речевого действия, дает понять, что ассертив содержит ложную пропозицию.

Leon: *«Something's happened between you».*

Cecilia: *«No it hasn't».*

Leon: *«Is he bothering you?»*

Cecilia: *«For God's sake!»*

She got up irritably and walked away.

В данном примере отправитель (Сесилия) выражает ложную пропозицию, так как не хочет рассказывать своему собеседнику (Леону) об отношениях со своим другом Робби. Но реципиент распознает перлокуцию обмана как по вербальным, так и невербальным признакам (она раздраженно встала и ушла, не желая продолжать разговор) Автор не комментирует речь героев с помощью сопроводительных глаголов, а дает пояснение.

В следующем фрагменте садовник Джон-Копун прибегает к неискреннему дискурсу, так как он недолюбливает гувернантку Эстер и не желает разговаривать с ней.

«Who is the child? « she wanted to know, «Who are his parents?»

«Nothing to do with me»*, John* ***told her, with a surliness that took her aback***.

«I don't say it is»*, she responded calmly, «but the child should be in school. I›m sure you›ll agree with me on that. If you will just tell me who it is, then I will speak to the parents and the schoolmistress about it»/*

«Children from the village do not come up here» was his only response.

«This one did»*, she went on.*

«They stay away out of fear».

«That's ridiculous. Whatever do they have to be afraid of here? The child was in a wide-brimmed hat and a

man's trousers cut down to fit. His appearance was quite distinctive. You must know who he is».

«I have seen no such child»*, came the answer, dismissively, and once again John made to leave. Hester was nothing if not persistent.*

«But you *must have seen him-»*

«It takes a certain kind of mind, Miss, to see things that aren't there. Me, I'm a sensible fellow. Where there is nothing to see, I see nothing. If I were you, Miss, I would do the same. Good *day to you*».

Садовник отрицает очевидный факт того, что ребенок был в саду. Глаголы говорения, используемые в авторском комментарии к речи неискренней языковой личности нейтральны, конкретизирующие слова и пояснения автора также не выдают перлокуцию обмана. Таким образом, создается резкий контраст между очевидностью лжи и естественностью поведения коммуниканта.

В следующем дискурсивном фрагменте мы видим, как адресант имитирует чувство вины, выражая его в форме неискреннего экспрессива:

Emily «Briony, it was a perfectly bland remark about the weather. You'll apologize, or go now to your room».

Whenever Mrs. Tallis exercised authority in the absence of her husband, the children felt obliged to protect her from seeming ineffectual. Briony ***lowered her head and said*** *to the tablecloth, «I'm very sorry. I wish I hadn't said it*».

Брайони лишь сделала вид, что ей стыдно, позволив матери продемонстрировать свой родительский авторитет. Чтобы скрыть перлокуцию обмана, она также использует невербальные жесты: опустила голову и отвела глаза.

Другой пример использования неискреннего экспрессива представлен в следующем диалоге:

Feeling dishonorable, but determined all the same, he put his arms round the corporals' shoulders and they staggered forward.

"It's your left, remember, guv'nor," Nettle said. "Would you like me to pop my bayonet through your foot?"

"Thanks awfully. I think I can manage."

Тернер благодарит своего сотоварища и говорит, что может обойтись без посторонней помощи. В ответе видна скрытая ирония, на которую указывает использование такого эмотивного интенсификатора как awfully. Говорящий притворную благодарность, чтобы скрыть чувство унижения.

В следующем отрывке реализуется периодически возобновляемый неискренний дискурс.

Briony: *«We'll soon have you fixed» she had kept repeating, and could think of nothing else. And now, approaching his bed with her materials, she said cheerily, «Hello, Private Latimer. It's me again».*

«It's going to be all right. You'll walk out of here in a week or two, you'll see. And that's more than we can say to a lot of them in here».

«We'll soon have you fixed», she lied again.

Брайони, которая работает сестрой в военном госпитале вынуждена давать солдату ложную надежду на скорое выздоровление, чтобы ободрить его. В первых двух репликах употреблены нейтральные глаголы речевого действия, однако во второй основная семантическая нагрузка приходится на наречие(*cheerily)*, которое имплицитно указывает на ложность эмотивной интенции, в то время как в третьей реплике использован сопроводительный глагол с расширенной семантикой(*lie),* который эксплицитно выражает перлокуцию обмана.

В следующем дискурсивном фрагменте говорящий использует комиссив, предлагая помочь Маргарет упаковать вещи. Она желает уйти от разговора о здоровье Мисс Винтер, пытаясь скрыть свою реальную интенцию и казаться искренней.

Though Judith blushed, she was not forthcoming with any more information. Something wasn›t right. I was being shifted out of the way.

«I can pack a case for you, if it would help?» she offered. She smiled apologetically, knowing I knew she was hiding something.

«I can do my own packing.» Annoyance made me curt.

«It's Maurice's day off, but Dr. Clifton will run you to the station».

Poor Judith. She hated deceit and was no good at subterfuge.

«And Miss Winter? I'd like a quick word with her. Before I go».

«Miss Winter? I'm afraid she…»

«Won't see me?»

«Can›t see you».

Relief flooded her face and sincerity rang out in her voice as at last she was able to say something true. «*Believe me, Miss Lea. She just can't».*

В авторских комментариях единожды использован нейтральный глагол речевого действия с расширенной семантикой (*offer)*. Манера поведения неискренней языковой личности раскрывается в пояснениях автора, которые также помогают сформировать общее представление читателя о герое. В данном случае автор дает понять, что Джудит не умеет лгать, поэтому ей не удается выдать фальсифицируемую интенцию за реальную.

В данном фрагменте неискренний дискурс осуществляется посредством неискренних квеситивов. Ни один из говорящих не желает восполнить когнитивный дефицит. Брайони хочет прервать молчание, а Сесилия, в свою очередь, задает ответный вопрос только для того, чтобы поддержать разговор, так как давно уже не общается с родными и не интересуется их жизнью. Автор указывает на то, что Брайони распознала фальсифицируемую интенцию по невербальным признакам, а именно по тону голоса

Briony: *«Have you heard from the Old Man?»*

Cecilia: *«No, I haven't».*

The downward tone implied she didn't want to, and wouldn't care or reply if she did. Cecilia ***said****, «Have you?»*

Briony: *«I had a scribbled note a couple of weeks ago».*

Cecilia: *«Good.»*

В данной коммуникативной ситуации, говорящий не знает с чего начать разговор и задает вопрос лишь для того, чтобы прервать молчание. Квеситив можно расценить, как неискренний, так как адресант не заинтересован в ответе адресата.

"And do you get along all right with your landlady?"

He could think of nothing better, and feared the silence that might come down, and the awkwardness that would be a prelude to her telling him that it had been nice to meet up again.

В следующем примере адресант осуществляет дискурсивную стратегию неискренности с помощью директива. Старшая сестра отправляет Брайони в свое отделение, чтобы та не мешала ей. Брайони воспринимает слова всерьез, так как отсутствуют, какие-либо признаки, указывающие на пелокуцию обмана.

«The men need to sleep. The procedures are for later». *The voice was Irish. The sister put a hand on Briony's shoulder and turned her so that her name badge could be read. «You'll go back to your ward now, Nurse Tallis. You'll be needed there, I should think».*

With the gentlest of shoves, Briony was sent about her business. The ward could do without disciplinarians like her.

В следующем фрагменте говорящий (Мисс Винтер) сначала использует неискренний ассертив, утверждала, что не узнала по фотогафиям поместья, где она выросла. Затем она намеренно уронила фотографии, чтобы они перемешались, и Маргарет не поняла, на какую именно фотографию Мисс Винтер смотрела так пристально.

«I wouldn't have been able to tell it was Angelfield, but if you say so…» she ***said icily****, and then, in an apparently artless movement, she picked up the whole pile and, holding them toward me, dropped them.*

«My hand. Do excuse me»*, she* ***murmured*** *as I bent down to retrieve the pictures, but I wasn't deceived.*

В первом случае в авторском комментарии используется нейтральный глагол, основную семантическую нагрузку несет наречие (***icily),*** указывая на властную натуру Мисс Винтер**,** во втором случае экспрессивный глагол уточняет манеру говорения (murmured). Этот глагол резко контрастирует с использованными ранее, что свидетельствует о неискренности директива.

Таким образом, нами было подсчитано процентное отношение типов неискренних речевых актов. Ассертивы 50 %, экспресивы 17,6 %, комиссивы 14,7% квеситивы 11,8 %, директивы 5,9 % По результатам исследования стратегия неискренности чаще всего реализуется при помощи ассертивов. Наименее редки случаи использования директивов. Можно прийти к выводу, что именно посредством ассертивов неискренней языковой личности проще повлиять на поведение реципиента и достичь перлокутивной цели обмана. Анализ групп речевого сопровождения показал, что в «ремарках» к неискренним речевым актам наиболее часто употребляются нейтральные глаголы, а основную семантическую нагрузку несут в себе сопровождающие и конкретизирующие слова. Однако наиболее частотны случаи употребления реплик героев без каких-либо глаголов речевого действия, когда указание на фальсифицируемость интенции содержится в пояснениях автора.

Список литературы

1. Безуглая, Л. Р. Неискренние речевые акты и неискренние речевые жанры / Л. Р. Безуглая // Жанры речи: сб. науч. ст. /отв. ред. В. В. Дементьев. — Саратов : Наука, 2015. — Вып. 1 (11) : Жанры речи. — С. 30—37.

2. Былина, Е. Э. Стратегичность неискреннего обещания [Электронный ресурс] / Е. Э. Былина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2011. — № 3(15). — С. 135—141. — Режим доступа: https://e.lanbook.com/journal/issue/289334 (дата обращения 18.01.2018).

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М.: Наука, 1987. — 264 с.

4. Плотникова, С. Н. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах) / С. Н. Плотникова. — Иркутск: Изд-во Иркутского государственного лингвистического ун-та, 2000. — 244 с.

5. Плотникова, С. Н. Эпистемология теории речевого общения / С. Н. Плотникова / Языковая реальность познания: Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2001. — № 4 — С. 71—76.

С. Б. Королева
Нижегородский государственный лингвистический университет
(Нижний Новгород, Россия)

«ЖЕСТОКОСТЬ ИЛИ НЕВОЗДЕРЖАНИЕ»: ПРОТЕСТАНТСКИЙ ДИСКУРС В ЗАПИСКАХ О РОССИИ АНГЛИЙСКИХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ XVI ВЕКА

'THE CRUELTY OR THE INTEMPERANCY': THE PROTESTANT DISCOURSE IN ENGLISH TRAVELLERS' ACCOUNTS OF RUSSIA

XVI в. представляет собой особую эпоху в существовании британского мифа о России. В это время был сформирован особый слой мифа, глубоко связанный с контекстом новых отношений Англии и Руси. Одним из существенных явлений этого контекста является возникновение нового протестантского восприятия мира в английской культуре. Протестантский дискурс оказывается важнейшим способом оформления опыта английских путешественников XVI в. в текстах о России. В статье особенности этого дискурса исследуются на материале трех важнейших «записок» англичан о России того времени: Ричарда Ченслора, Джорджа Турбервилла и Джайлса Флетчера. Автор приходит к выводу о значимости негативной персуазивности для исследуемых текстов и возможности выделения в них стратегии алиенации как опорной.

Ключевые слова: *протестантский дискурс, стратегия, персуазивный эффект, записки путешественников, английская литература, образ России.*

The 16th century is a particular epoch in the existence of the British myth of Russia. At that time a new layer of the myth came into being — the layer which was profoundly connected with the context of new relations between England and Russia. Forming of a new Protestant world vision in English culture should be considered one of the most significant phenomena of this context. Protestant discourse appeared one of the most important ways of conceptualising the experience of the 16th-century English travellers' in their texts about Russia. The article researches individual features of this discourse basing on three most influential English thravellers 'accounts' of Russian experience at that time: those by Richard Chancellor, George Turberville and Giles Fletcher. The author comes to the conclusion that the texts share the usage of the negative persuasive effect and of the alienation strategy (as its basis).

Keywords: *protestant discourse, strategy, persuasive effect, genre of travel, English literature, image of Russia*

Введение. Восприятие Московской Руси в Англии началось с «открытия» английскими купцами большой, богатой природными ресурсами и, как им показалось, дикой страны в середине XVI века. Это открытие встало в ряд так называемых Великих географических открытий, совершенных формирующимися европейскими нациями, и предопределило тот особый смысловой комплекс, который закрепился в Англии (и, шире, Европе) за образом России вплоть до XVIII века [4, с. 92, 106]. Важную роль в определении смысловых опор этого образа сыграл новый, реформаторский на тот момент протестантский дискурс.

Взгляд протестанта, оценивающего русский народ с точки зрения соответствия нормам протестантской этики, религиозности, легко угадывается в трех наиболее значимых текстах записок английских путешественников этого времени: хронологически самом первом отчете о путешествии в Россию и по России Ричарда Ченслора («Книга о великом и могущественном царе России и князе Московском <…>» / *The Booke of the Great and Mighty Emperor of Russia* (около 1553 г.); в самой масштабной по объему и охвату материала книге Джайлса Флетчера «О государстве русском» / *Of the Russe Commonwealth* (1591 г.) и в самом влиятельном художественно-публицистическом тексте о России того времени — стихотворных «Посланиях из России» / *Letters in Verse* (не ранее 1568г.) Джорджа Турбервилля. Эти тексты неоднократно попадали в поле внимания литературоведов, историков и культурологов. Однако вопрос об особенностях протестантского дискурса в них не ставился. С этим связана актуальность и научная новизна работы. Между тем, решение вопроса может прояснить некоторые особенности в восприятии России и русских в Англии как в период XVI — XVII вв., так и в более позднее время. Этим определяется цель исследования. Исследование протестантского дискурса необходимо предполагает опору на методы, разработанных в рамках теории дискурса и теории межкультурной коммуникации. В то же время, в работе используется и метод мотивного анализа, что оправдывается как жанровой спецификой текстов (это тексты художественно-публицистические по своей жанровой природе), так и желанием исследователя установить точки смысловых схождений и расхождений в текстах.

Основная часть статьи. В том, что касается круга религиозно значимых тем, во всех трех текстах — Ченслора, Турбервилля и Флетчера — можно четко выделить специфическую персуазивную направленность [1], единый комплекс основных дискурсивных типов и видов стратегий и типичные мотивы, в которых реализуются стратегии [3]. Эффект персуазивности достигается нагнетением негативных образов; в лингвистическом аспекте — абстрактных слов с яркой отрицательной оценочностью и поясняющих, конкретизирующих их описаний.

К основным дискурсивным типам протестантского дискурса, реализуемого в текстах, следует отнести стратегию алиенации (присвоения статуса «чужого» и демонстрации этого статуса единомышленникам [5, с. 239] — в данном случае, соотечественникам), стратегии контралиенации и коналиенации. Первая (алиенация) использует такие виды стратегии как порицание, обличение, противопоставление «своему». Вторая (контралиенация) сводится к обличению различных форм неприятия себя и «своих» со стороны «чужих». Коналиенация предполагает объединение, сопоставление разных «чужих» по принципу чуждости и неприятия для себя и своих.

Выделенные стратегии реализуются в определенной мотивно-образной структуре. Однако эти структуры вариативны. В ее центре может находиться как мотив лицемерной, ложной религиозности, так и мотив порочности или же — несколько мотивов. Вокруг центрального мотива располагаются более конкретные (уточняющие, подтверждающие) группы мотивов: идолопоклонства, суеверия; незнания церковной службы, текстов Священного Писания, Закона Божия; следования не духу, но букве закона; подверженности грехам пьянства, разврата, убийства, жестокости.

Пронаблюдаем за работой протестантского дискурса в выбранных текстах. В «Книге» Ченслора [6] персуазивный эффект достигается нагнетением таких слов-образов (и описаний, связанных с ним) как «суеверие» (superstition), «идолопоклонство» (idolatry), «пьянство» (drunkenness), «разврат» (whoredome) и др. Стратегия алиенации реализуется в обличении, часто в сопровождении подчеркнутого противопоставления «своему» (или даже «всему остальному»). Особую роль здесь играет абсолютизация обличаемого порока:

- *They doe obserue the lawe of the Greekes with such* ***excesse of superstition****, as the like* ***hath not bene heard of;***
- *to their painted images they vse* ***such idolatrie, that the like was neuer heard of in England;***
- *They be great offerers of Candles, and sometimes of money <..>,* ***with more ceremonies then I am able to declare;***
- *there bee* ***in no other countrey the like people for drunkenness;***

- *but howe they [monks]* ***wrest and twine the Scripture*** *<…> by report it is wonderfull. As for* ***whoredome and drunkennesse there be none such liuing****: and for* ***extortion, they be the most abhominable under the sunne.***

В описаниях нравов русских выделяется в тексте и стратегия открытого или скрытого порицания, сопровождаемого иногда агрессивным снижением образа в результате сравнения человеческого со звериным:

- *when the Priests doe reade, <…>* ***no man can vnderstand them, nor no man giueth eare to them****. For all the while the Priest readeth, the people* ***sit downe and one talke with another****. But when the Priest is at seruice* ***no man sitteth, but gagle and ducke like so many Geese;***
- *as for their prayers they haue but* ***little skill;***
- *Speake to them of the Commandements, and they will say they were giuen to Moses in the law, which Christ hath now abrogated <…>* ***therefore, (say they) we obserue little or none thereof****.*

Стратегия контралиенации прослеживается в том, что автор подчеркнуто изображает встречное неприятие его (и его нации) религиозно-этических норм, подразумевая, конечно, скрытое осуждение этого неприятия:

- *They say we be but* ***halfe Christians****: because we obserue not part of the olde Law with the Turks. Therefore* ***they call themselues more holy then vs****. They haue* ***none other learning but their mother tongue, nor will suffer no other*** *in their countrey among them.*

Как видим в приведенных цитатах, предметом обличения, разоблачения, порицания становится, в первую очередь, ложная религиозность — центральный мотив текста в изображении русских в их отношении к религии и нравственности. Он организует всю образную систему фрагментов в две большие противопоставленные группы: религиозность, которую русские изображают, и внутренняя порочность, которую русские проявляют.

В поэтических посланиях Турбервилля [8] персуазивный эффект формируется схожим рядом отрицательных слов-образов: «грех» (vaine, plague, vice), пьянство (of Bacchus traine), «лживость» (deceit, guile), идолопоклонство (Temples stuft with idols).

Чистым способом нагнетения обличающих конструкций (изредка в сопровождении противопоставления всему миру), в том числом, с помощью повторов, осуществляется стратегия алиенации. В виде обличения:

- *A people* ***passing rude, to vices vile inclinde;***
- *Folke fit to be* ***of Bacchus traine****, so quaffing is the kinde;*
- ***Drinke is their whole desire****,* ***the pot is all their pride;***
- *Their* ***Idoles haue their hearts, on God they neuer call;***
- *Was* ***neuer more deceit*** *in ragges, and greasie garments found;*
- *people so* ***beset with Saints, yet all but vile and vaine****.*

В виде скрытого или открытого порицания:

- *The Realme* ***so stored with Monks and nunnes, and priests*** *on euery side;*
- *No good befalles a man that seeks, and findes no better place,*
- *No ciuill customes to be learned,* ***where God bestowes no grace****,*
- *And* ***truely ill*** *they do deserue to be belou'd of God.*

И в случае обличения, и в случае порицания мы видим в тексте Турбервилля, как и у Ченслора, абсолютизацию порока, изображения его в подчеркнутой предельности его качества (**no** better place…, was **never more** deceite in rags…, the pot is **all** their pride, etc.) .

В тексте Турбервилля протестантский дискурс не реализуется через стратегию контралиенации. Однако можно говорить о стратегии использования коналиенации («совместной алиенации»): речь идет о сопоставлении порицаемого объекта с заведомо «чужим»-«плохим», о совместном порицании ряда «чужих», в который включен основной объект порицания:

- *The maners are so* ***Turkie like****, the men so full of* ***guile***
- *Wilde* ***Irish*** *are* ***as ciuill*** *as the Russies in their kinde,*
- *Hard choice which is the best of both, ech* ***bloody, rude and blinde***

Предметом обличения, порицания у Турбервиля, как и у Ченслора, становится ложная религиозность— центральный мотив текста в изображении русских в их отношении к религии и нравственности. Он также организует образную систему фрагментов в противопоставленные группы: изображаемой религиозности и внутренней порочности. При этом особое циклическое вращение негативных образов порока и, в то же время, нагнетение их в тексте Турбервилля смещает акцент в сторону мотива греха, развращенности.

В сторону мотива порочности смещен акцент и в изображении нравов русского народа в книге Джайльса Флетчера [7, p. I, 116—117]. На истоки этой порочности — отсутствие истинной веры, истинного пути богопознания (*without true knowledge of God*) — он открыто указывает в предисловии. В самом же тексте дается однократное противопоставление предполагаемой добродетельности христиан истинной порочности русских и скрытое пояснение в конце: порочное, извращенное поведение русских утверждается главной причиной, по которой татары не принимают христианство.

Персуазивный эффект в протестантско-аргументативном дискурсе Джайльса Флетчера достигается все тем же способом нагнетения слов-образов с яркой негативной оценочностью: «грабеж» (rapine), «убийство» (murder), жестокость (cruell, crueltie), «распутство» (whoredom), «грех» (sinne), «ложь» (lie).

Стратегия алиенации в виде обличения неприемлемого «чужого» с подключением противопоставления должному («своему») способствует достижению требуемого эффекта:

- *The whole Countrie* ***is filled*** *with* ***rapine, and murder****;*
- *other* ***cruelties*** *committed among them,* ***that would scarcely be beleeued*** *to bee done among men,* ***specially such as professe themselues Christians;***
- *the whole countrie ouerfloweth with all* ***sinne*** *of that kinde…;*
- *…the Russe …may game by* ***a lie****, and* ***breache*** *of his promise.*

В соответствии со стилистикой научно-популярного труда, которой стремится следовать автор, порицание в книге Флетчера приобретает вид логического построения за счет включения в соответствующие высказывания структур логического мышления:

- *Whereby it may bee gheassed what they are towards straungers, that are so* ***unnatural and cruell*** *towards their owne;*
- *it may bee doubted wither is the greater the crueltie or the intemperancie that is vsed in that countrie;*
- *no marveile, as hauing no lawe to restrain whoredomes, adulteries, and like vncleannesse of life.*

В тексте Флетчера обнаруживаются также элементы стратегии коналиенации («совместной алиенации»), однако даются они в смещении: объединяя русских с татарами по принципу соседства друг другу и чуждости англичанам, Флетчер подчеркивает, что русские «чужие-плохие» даже и для татар:

- *these qualities make them very odious to all their neighbours, specially to the Tartars;*
- *their maner of behauiour, hathe been a great cause to keep the Tartar still Heathenish, and to mislike of the Christian profession.*

Мотивную структуру текста Флетчера в характеристике нравов русских следует представить особо. В ее центре находятся мотивы жестокости и невоздержания (crueltie; intemperancie), рядом — мотив лживости. Мотив же ложной религиозности отступает на второй план.

Заключение. Мы видим, что протестантский дискурс в записках английских путешественников XVI в. (на примере текстов Ченслора, Турбервилля и Флетчера) не только задает основное направление мысли в описании нравов русского народа, но и выстраивает это описание с помощью общих и специфических типов и видов стратегий, реализуемых, в свою очередь, в определенной мотивной структуре описаний. Базовой оказывается стратегия алиенации, основанная на механизме противопоставления «своего» протестантского «чужому» православному в точках внешней и внутренней религиозности, знания (незнания) Священного Писания, численности и поведения священников и монахов и т. п. При этом в каждом рассмотренном тексте эффект персуазивности достигается нагнетением слов-образов с отрицательной окраской, которая усиливается до абсолютизации, предельности в уточняющих, поясняющих описаниях русского «чужого-плохого». Мотивная структура каждого исследуемого текста при этом индивидуальна, хотя во всех используется опорный комплекс мотивов: ложной религиозности, порочности, суеверия, разврата, лживости.

Список литературы

1. Блувберг, С. В. Современный протестантский дискурс на материале немецкой публицистики : автореферат дисс. … канд. филол. наук / С. В. Блувберг. — М. : МГПУ, 2009. — 32 с.
2. Гаспаров, Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века / Б. М. Гаспаров. — М.: Наука : Восточная литература, 1993. — 304 с.
3. Карасик, В. И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. — 2-е изд. — М. : Гнозис, 2004. — 390 с.
4. Королева, С. Б. Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов) / С. Б. Королева. — М. : Директ-Медиа, 2014. — 314 с.
5. Крылова, М. В. Стратегии англоязычного протестантского дискурса // Вестник ЧГПУ. Серия: Филология и искусствоведение / М. В. Крылова. — № 10. — 2009. — С. 233—241.
6. Chancelour, R. The booke of the great and mighty Emperor of Russia, and Duke of Muscouia, and of the dominions orders and commodities thereunto belonging // Principal Navigations, Voyages, Traffiques and Discoveries of the English Nation, by Richard Hakluyt. Vol. III, Part II / Richard Chancelour [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ebooks.adelaide.edu.au/h/hakluyt/voyages/v03/chapter5.html (дата обращения 18.01.2018).
7. Fletcher, G. Of the Russe Common Wealth: Or Maner of Governement by the Russe Emperour <…> / Giles Fletcher. — London: T.D., 1591. — 117 p.
8. Turberville, G. Certaine letters in verse // Principal Navigations, Voyages, Traffiques and Discoveries of the English Nation, by Richard Hakluyt. Vol. IV, Part III / George Turberville [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ebooks.adelaide.edu.au/h/hakluyt/voyages/v04/chapter8.html (дата обращения 18.01.2018).

Ю. И. Корсакова
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В ЖАНРАХ УСТНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (на примере интервью)

DISCOURSE MARKERS IN THE GENRES OF ORAL PUBLIC SPEECH

Статья посвящена особенностям функционирования дискурсивных маркеров в жанре интервью. Выбор данного объекта исследования обусловлен стремлением проникнуть в акт речепроизводства и более адекватно интерпретировать высказывания. Анализ дискурсивных маркеров ведется на материале радиопередачи «A-Team» и видеоблога «вДудь». Утверждается, что диалогичность как свойство интервью

позволяет последовательно выявлять и интерпретировать маркеры, употребляемые интервьюером, и дискурсивные маркеры в речи интервьюируемого. В ходе анализа установлено, что интервью в видеоблоге имеет более личностный характер, что подтверждается частотностью употребления дискурсивных маркеров и реализованной в них интенцией демонстрировать уверенность в своих словах.

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивный маркер, устная речь, публичная речь, интервью, устная коммуникация, видеоблог.*

The article deals with an interview as a genre of oral speech and reveals the role of discursive markers in it. The choice of this object stems from the aspiration of a researcher to penetrate into the act of speech production and the appropriate interpretation of utterances. We undertook a comparative analysis of discursive markers in radio programme "A-Team" and Youtube video blog "вДудь" [vDud]. The dialogue nature of the text is a property of interview genre, which allows to consistently consider the discourse markers that are used by the interviewer and the interviewee. The analysis showed that video blog interview is more personal in nature, comparing with radio programme interviews, which leads to a greater number of discursive markers and a greater demonstration of confidence in one's own words.

Keywords: *discourse, discourse marker, oral speech, public speech, interview, oral communication, videoblog.*

Современное общество характеризуется интенсивным развитием речевой коммуникации. Рождаются новые формы связи, появляются новые виды и жанры общения, в том числе такая разновидность устной публичной речи, как видеоблог. Одновременно возрастает интерес ученых к устной коммуникации и ее составляющим, к числу которых относятся дискурсивные маркеры. С точки зрения современной лингвистики анализ особенностей их функционирования в устной публичной речи представляется особенно актуальным, так как позволяет проникнуть в акт речепроизводства и более точно интерпретировать высказывания.

Термин «дискурсивный маркер» активно используется в лингвистической литературе для обозначения класса слов, важнейшим свойством которых выступает непосредственная связь с функционированием дискурса [2,с. 7]. Первый компонент данного термина указывает на принадлежность явления к дискурсу, то есть к процессу последовательного разворачивания речевого взаимодействия во всей совокупности его факторов. Второй компонент эксплицирует функцию данных единиц — маркировать характер речевого взаимодействия и связанные с этим лингвокультурные и этноментальные особенности.

С точки зрения речевого взаимодействия наиболее интересен устный вариант публичной речи, ориентированный на множественного адресата. Средством передачи информации при такой коммуникации могут быть не только СМИ, но и Интернет. В настоящем исследовании рассматривается жанр радиоинтервью и интервью в формате видеоблога. Жанр интервью избран в качестве объекта анализа в связи с присущей ему диалогичностью и потому большей спонтанностью речи. Такой публичный диалог, по словам Т.А. Воронцовой, «имеет опосредованную адресацию массовой аудитории» [1,с. 20], то есть несет в себе личностный характер, что предполагает высокую частоту использования дискурсивных маркеров.

В самом общем виде жанр интервью предполагает обмен информацией между собеседниками, протекающий в форме вопросов и ответов, и интернет-коммуникация не является исключением. Напротив, представляя коммуникацию в Интернете «самой подробной документальной фиксацией современного состояния русского языка», Т. н. Колокольникова называет диалогичность первой в ряду основных тенденций его развития [3, с. 13]. Именно в формате видеоблога появляются такие разновидности диалогических жанров, как «троллинг-интервью» и «ответы» [5, с. 111—112]. В данной статье анализу подвергнут диалог, максимально приближенный к интервью в СМИ. Нами рассмотрены интервью с Ксенией Собчак в передаче «A-Team» на радиостанции «Эхо Москвы» и интервью с нею же на канале «вДудь», размещенное видеохостинговой компанией Youtube.

Отметим, что несмотря на «околоклассический» характер интервью в обоих случаях (определение О.Б. Сахновой), в них сохраняется неравноправность ведущего и гостя передачи: «основным говорящим <…> остается приглашенный собеседник» [4, с. 101]. В связи со значительным перевесом реплик в пользу интервьюируемого именно ему будет принадлежать основная часть дискурсивных маркеров.

Различия между радиоинтервью и интервью в формате видеоблога наблюдаются с первых секунд передачи. Так, Юрий Дудь (автор канала «вДудь») игнорирует этикетные средства приветствия, предполагая, что зрители его канала готовы к коммуникации, поскольку смотрят видео в удобное для них время. «Я хотел бы начать вот с такого видео», — заявляет ведущий, привлекая внимание собеседника к смартфону, на котором оно уже включено. Таким образом, благодаря дискурсивному маркеру вот и экстралингвистическим факторам, контакт устанавливается косвенно.

Ведущие «Эха Москвы», напротив, начинают передачу с реплики: «Всем здравствуйте. *В эфире радиостанция «Эхо Москвы». Программа A-Team. Четыре Алексея по традиции сегодня*: *Осин, Голубев, Гусаров и я, Нарышкин. Наш гость — Ксения Собчак*: *тележурналист, политик.* Здравствуйте». Этикетное средство приветствия в данной фразе в первом случае адресовано зрителям, а во втором — гостю передачи.

В дальнейших репликах ведущих дискурсивные маркеры встречаются нечасто. В интервью «Эха Москвы» за 50 минут употреблены такие дискурсивные маркеры, как можно говорить, наверное, к сожалению (2 раза), понимаете (3 раза), кстати (2 раза), допустим, ну (4 раза), например, ладно, значит, извините (3 раза), фактически (2 раза), по-моему, безусловно, слушайте, вроде бы (2 раза), вы знаете, пожалуйста (2 раза), может быть, вот, смотрите, спасибо огромное.

Уточним, что последний дискурсивный маркер служит также этикетной формулой прощания со зри-

телями. Остальные дискурсивные маркеры употреблены непосредственно в диалоге с Ксенией Собчак. Необычным для интервью в данном случае является использование маркеров привлечения внимания собеседника к сказанному (понимаете, извините, слушайте, вы знаете), поскольку в контексте их употребления принято высказывать свое мнение. Так, встреченная трижды единица понимаете маркирует собой следующие контексты: «Плод генетической катастрофы— это другое, понимаете. *У вас, как уже у Путина, есть свой «Курск»,* понимаете*, всю жизнь вам будут это припоминать. А тут разные вещи,* понимаете». И если третий контекст не выражает конкретного мнения, то в первых двух ведущие буквально обличают интервьюируемого, обращая на себя его внимание.

Дискурсивный маркер извините в данном интервью, скорее, выражает привлечение внимания, нежели просьбу простить за неуместность реплики. Так, в ответ на высказывание Ксении Собчак: «У меня нет задачи конкурировать с Навальным» — следует: «Извините*, звучит так, что Навальный сейчас для вас слишком мелкая политическая фигура*». Формула извинения принимает здесь такой оборот, что становится ясно, что дальнейшее высказывание призвано спровоцировать собеседника на конфликт.

В интервью канала «вДудь» ведущий употребляет гораздо больше дискурсивных маркеров, в числе которых ну (14 раз), при всем уважении, в любом случае, смотри (4 раза), кажется, хорошо, прям, реально, просто, по сути, безусловно, пожалуйста (2 раза), конечно (4 раза), точнее, вот (3 раза), в том числе, в первую очередь, например (2 раза), честно говоря, допустим (3 раза), по-моему, в общем (3 раза). Обилие данных единиц можно объяснить и большей длительностью интервью (1 час 36 минут).

Юрий Дудь, как и интервьюеры «Эха Москвы», использует маркеры привлечения внимания, однако неформальный характер видеоблога позволяет ему обращаться к собеседнику на «ты» (Нет, смотри*, ты заявила о выдвижении несколько дней назад.* Смотри*, в том, что ты не думала об этом еще совсем недавно, простая история.*), несмотря на то, что собеседник в обоих случаях один и тот же. Более того, этот маркер привлечения внимания является императивом и используется без вариантов, в то время как в радиоинтервью ведущие употребляли глаголы 2-го лица знаете и понимаете.

Высокая частотность функционирования дискурсивного маркера ну, отвечающего за паузы хезитации и относящегося преимущественно к маркерам планирования, объясняется контактоустанавливающей функцией и диалогическим характером дискурса (Ты тоже бизнесмен, и, ну*, я надеюсь, ты тоже не хочешь сидеть в тюрьме.* Ну*, во-первых, там все-таки фотография.* Ну*, есть люди, с которыми я бы не фотографировался*).

Сопоставление маркеров уверенности/неуверенности, присутствующих в обоих интервью, позволяет утверждать, что их состав достаточно однороден как в радиоинтервью, так и в формате видеоблога (наверное, фактически, по-моему, безусловно, вроде бы, может быть — «A-Team» и в любом случае, кажется, реально, безусловно, конечно, по-моему — «вДудь»). Тем не менее бóльшая неформальность общения во втором случае позволяет высказываться интервьюеру более личностно, в связи с чем дискурсивный маркер конечно употреблен им 4 раза (Ну, в бытовом смысле я, конечно*, сексист.* Конечно*, это самое популярное, что вызывает у людей…)*. Кроме того, в приведенных примерах Юрий Дудь не говорит о чем-то, касающемся Ксении Собчак, а рассказывает о себе и своем видеоблоге.

Этикетные средства прощания присутствуют в обоих интервью. Так, заключительной репликой в записи «Эха Москвы» является: «Время. Всё, к сожалению. Спасибо огромное. Ксения Собчак была в эфире “Эха Москвы”». На канале «вДудь» ведущий и гость обмениваются репликами благодарности: «Огромное спасибо», «Спасибо тебе». В обеих репликах присутствует личностный компонент, вербализованный в первом случае при помощи лексемы огромное, а во втором — при помощи местоимениия тебе.

Анализ дискурсивных маркеров, употребленных Ксенией Собчак, показывает, что их состав примерно одинаков. Это можно объяснить как особенностями данной языковой личности, так и ситуацией спонтанного говорения. Эта ситуация вынуждает ее использовать хезитативы, отражающие внутреннее порождение высказывания.

Так, интервьюируемая часто включает в свою речь маркеры установления контакта (Смотрите*, просто опубликовать программу на сайте, а я вас уверяю, что эти программы, вот она есть у Зюганова, у каких-то еще кандидатов.* Слушайте*, мне кажется, каждый человек совершает разные ошибки. У меня они тоже были.* Знаете*, это как назовите любимую прочитанную книгу)*. В данных контекстах маркеры позволяют ей не только установить контакт с ведущим, но и обратить внимание слушателей на значимые моменты своих реплик.

Велико в речи интервьюируемого и количество маркеров планирования высказывания. Как и в случае с ведущим, это объясняется диалогическим характером дискурса, однако в речи интервьюируемого сказывается необходимость продумывать ответ сразу. В результате в первом интервью этот дискурсивный маркер встретился в речи Ксении Собчак 17 раз, а во втором — более 40.

Таким образом, анализ дискурсивных маркеров на материале интервью «A-Team» радиостанции «Эхо Москвы» и Youtube-канала «вДудь» позволяет говорить о сходстве в использовании дискурсивных маркеров планирования высказывания и установления контакта. Вместе с тем благодаря более непринужденному характеру беседы в интернет-формате интервьюируемые могут позволить себе некоторые вольности, что проявляется в большем количестве дискурсивных маркеров в целом и в широком использовании маркеров уверенности/неуверенности, в частности.

Список литературы

1. Воронцова, Т. А. О соотношении понятий публичный дискурс — язык СМИ — публичная речь / Т. А. Воронцова // Вестник Удмуртского ун-та. Серия «История и филология», 2008. — № 3. — С. 17—22.

2. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. — М.: Метатекст, 1998. — 447 с.

3. Колокольцева, Т. Н. Интернет-коммуникация как зеркало основных тенденций развития и функционирования русского языка / Т. Н. Колокольцева // Грани познания, 2011. — № 4 (14). — С. 13—17.

4. Сахнова, Е.Б. Жанр интервью и его модификации / Е. Б. Сахнова // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия Филология. Журналистика, 2013. — № 4. — С. 98—103

5. Текутьева, И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга / И. А. Текутьева // Медиасреда, 2016. — № 11. — С. 107—113.

Список материалов исследования

1. A-Team22 ноября 2017 [Электронный ресурс] // Эхо Москвы. — Режим доступа: https://echo.msk.ru/programs/a_team/2096030-echo/ (дата обращения: 15.01.2018).

2. Собчак — о Навальном, крестном и выборах / вДудь [Электронный ресурс] // Youtube. — Режим доступа: https://youtu.be/wpfpey_0G5A (дата обращения: 15.01.2018).

А. В. Кремнева
Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунов (Барнаул, Россия)

ДИСКУРСИВНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ФУНКЦИЙ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

DISCURSIVE VARIABILITY OF INTERTEXTUALITY FUNCTIONS

Статья посвящена рассмотрению одного из аспектов теории интертекстуальности — функциям интертекстуальности и их дискурсной вариативности. Автор рассматривает такие функции интертекстуальности, как функция смыслопорождения с помощью использования неконвенционального средства кодирования смысла, функция характеризации персонажа и функция стилизации, или имитации. Как показано в статье, функциональное варьирование интертекстуальности во многом обусловлено литературным направлением, к которому принадлежит автор текста. В классическом художественном тексте, назначением которого является трансляция определенной идеи, интертекстуальность выступает прежде всего как особый способ кодирования смысла, основной идеи текста. В произведениях постмодернизма, характерной чертой которых является интенсивная «интертекстуализация» текста, наиболее характерными функциями являются метатекстовая, пародийная, а также декоративная функции, что продиктовано «интертекстуальным синдромом».

Ключевые слова: *интертекстуальность, дискурсная вариативность, смыслообразующая, метатекстовая, пародийная, декоративная функции.*

The article is devoted to one of the aspects of intertextuality theory — the functions of intertextuality and their discursive variability. The author analyses such functions as meaning-generating, character-portraying, the function of stylization, or imitation. As the analysis reveals, the functional variability is often the matter of the literary trend, which the author adheres to. In a classical message-oriented text aimed at translating a certain message intertextuality plays the meaning-generating function. In works of postmodernism, marked by intensive 'inertextualization', intertextuality mostly fulfils a metatextual, parodying, as well as a decorative function function, often dictated by the so-called intertextuality syndrome.

Keywords: *intertextuality, discursive variability, meaning-generating, metatextual, parodying, decorative functions.*

Теория интертекстуальности, интенсивное изучение которой ведется уже в течение полувека, не потеряла своей актуальности сегодня, что обусловлено как сложностью и многоаспектностью самой проблемы, так и постоянно усложняющимися текстовыми практиками — феномен интертекстуальности стал сегодня неотъемлемой чертой текстов различным функциональных стилей и жанров. Поэтому важным аспектом исследования теории интертекстуальности является выявление функций интертекстуальных включений в текстах различных дискурсов, а также текстов, относящихся к разным направлениям в литературе,что составляет предмет рассмотрения данной статьи.

Число функций интертекстов, выделяемых различными авторами, значительно варьируется. Так, говоря о функциях интертекста в художественном тексте, Н. А. Фатеева указывает в качестве основных смыслопорождающую и текстопорождающую функции. Она также выделяет в качестве особой функции метатекстовую, которая заключается в переосмыслении претекста с целью извлечения нового смысла «своего» текста [10, с. 37—39].

Г. В. Денисова рассматривает функции интертекстуальных включений в ином ракурсе, а именно в ракурсе речевой деятельности индивида, т. е. с позиций коммуникативного подхода к феномену интертекстуальности, развиваемому в ее работах. Автор выделяет такие важные функции интертекстуальных включений, как игровая, оценочная, пародийная, функция убеждения, или коммуникативного воздей-

ствия, контактоустанавливающая, а также функции интерпретации, самоидентификации и украшения текста [3, с. 163—180]. Сопоставление функций интертекстуальных включений, представленное в работах разных авторов, показывает, что различие между выделяемыми ими функциями зачастую носит лишь терминологический характер. Так, Г. Г. Слышкин выделяет четыре основные функции интертекстуальных включений (концептов прецедентных текстов в терминологии автора): номинативную, персуазивную, людическую и парольную [9, с. 85—104]. Анализ содержания, выделяемых автором функций показывает, что персуазивная функция — это функция убеждения, людическая — это игровая функция, а парольная — это контактоустанавливающая функция в терминологии Г. В. Денисовой.

Для художественного дискурса, как мы уже отмечали ранее, наиболее характерны следующие функции интертекстуальности: функция смыслопорождения с помощью использования неконвенционального средства кодирования смысла, функция характеризации персонажа, а также функция структурно-семантической организации текста [4].

Будучи сложным, неконвенциональным средством кодирования смысла, интертекстуальные способы смыслопорождения могут быть приравнены к стилистическим приемам, поскольку использование как тех, так и других влечет за собой «запаздывание» процесса декодирования [2, с. 161], в отличие от обычных средств кодирования смысла, в которых быстрое понимание обеспечивается полным и четким знанием кода. Использование же интертекстуального средства кодирования смысла, как и стилистического приема, влечет за собой замедление процесса декодирования, поскольку характер кода стилистических приемов и интертекстуальных средств предусматривает возможность приращения смысла. Реципиент, не опознающий этого кода и не способный его интерпретировать, не получит той дополнительной информации, которая заключена в этом способе кодирования и обеспечивает возможность восприятия смысла с сопровождающим это восприятие эстетическим удовольствием. Таким образом, в данном случае учитывая близость интертекстуальных включений к стилистическим приемам, мы можем говорить об экспрессивной функции интертекстульности, которая наиболее регулярно реализуется в художественных текстах. Приведем пример:

'How did you get on with The Secret Agent?' said Trenter.

Knocker frowned. 'It wasn't as exciting as I'd expected. I found it rather difficult to get through.'

'That's Conrad for you. <u>You can take the Pole out of the Ukraine, but you can't expect him to write English</u>' (S Faulks).

В данном примере говорящий для выражения собственного мнения о творчестве Дж. Конрада, известного английского классика, поляка по происхождению, родившегося в г. Бердичеве (Украина), использует модифицированный вариант известной английской пословицы '*You can take a horse to the water but you cannot make him drink',* буквальное значение которой переводится как «не всего можно добиться силой», наполняя его новым смыслом: поляк, родившийся на Украине, может стать писателем, но вряд ли он способен стать хорошим писателем, имплицируя тем самым смысл, что Конрад — не стопроцентный англичанин (not British to the backbone). Данный способ выражения смысла отличается и большей выразительностью, и наличием имплицитного смысла, что делает его гораздо более сложным для понимания.

Другой функцией интертекстуальности является ее участие в создании образа персонажа, характеристике его языковой личности. Назовем эту функцию характеризующей. Обратимся к примерам, позволяющим раскрыть роль интертекстуальности в характеризации языковой личности.

The drive over the still snow-covered wastes of the Pennines on the Rolling M62 was spectacular. 'Oh look, that's the way to Haworth!' Robyn exclaimed, reading a roadsign. 'The Brontës!

'What are they?' Wilcox asked.

'Novelists. Charlotte and Emily Brontë. Have you never read Jane Eyre and Wuthering Heights?'

'I've heard of them, said Wilcox guardedly. 'Women's books, aren't they?

'They are about women,' says Robyn. 'But they are not women's books in the narrow sense. They are classics— two of the greatest novels of the nineteenth century, actually' (D. Lodge).

Данный отрывок из романа Д. Лоджа «Хорошая работа» ("Nice Work") построен на приеме контраста двух персонажей — представителя академической среды и представителя среднего класса, менеджера предприятия. И если для Робин, главной героини романа, название городка служит интертекстуальным сигналом, или смысловым триггером, который «запускает» в ее сознании воспоминание о сестрах Бронте и героинях их романов, то для ее спутника это — всего лишь название местности на дорожном указателе.

Приведем еще пример. Так, один из главных персонажей известного романа Д. Лоджа «Академический обмен» ("Changing Places") американский профессор литературы Моррис Зэпп вводит в свою речь значительное число интертекстуальных включений: названий литературных произведений и персонажей, усеченных цитат и т. д. При этом в качестве прецедентных текстов он использует преимущественно «высокие тексты», т. е. произведения классиков мировой литературы, словно подтверждая тем самым собственный статус и наглядно демонстрируя уровень развития собственной личности. Давая оценку своему вкладу в изучение творчества Джейн Остин, он считает, что его исследования расставят все точки над *i,* ответят на все возможные вопросы, не давая шанса другим исследователям. Он заключает собственные рассуждения следующей фразой: *After Zapp, the rest would be silence (D. Lodge).* При помещении в новый контекст прецедентное высказывание приобретает иной смысл, значительно отличающийся от исходного. В этом приращении смысла, возникающем за счет взаимодействия исходного и рецептирующего текстов, и состоит стилистический эффект, который создается интертекстуальными включениями.

Важным является и тот факт, что характер и функции интертекстуальности в разных литературных направлениях существенно различаются. В классическом художественном *message oriented* тексте, т. е. тексте, назначением которого является трансляция

определенной идеи, интертекстуальность выступает прежде всего как особый способ кодирования смысла, основной идеи текста. В произведениях постмодернизма, характерной чертой которых является интенсивная «интертекстуализация» текста, т. е. построение каждого нового текста из фрагментов или ориентации на старые, в результате чего интертекстуальность является не отдельным приемом, а общим принципом текстопорождения, она выполняет метатекстовую и игровую функции. Для литературы этого направления характерны такие приемы обращения с интекстами, как трансформирование, модификация цитат, сочетание цитат из разных источников, что создает эффект мозаичности. Не случайно, давая характеристику литературы постмодернизма, Е.Г. Водолазкин называет ее «литературой ножниц и клея», т. е. составленной из фрагментов своих и чужих произведений, скомпонованных во что-то новое [1]. Р.Лахманн, характеризуя контаминационную манеру письма, присущую постмодернистской прозе, отмечает, что «литература, которая таким образом делается из литературы, путем деконструкции и смешивания, предстает как пучок гетерогенных текстовых знаков, которые вступают в контакт друг с другом во имя намеренного ослабления наличествующего смысла» [5, с. 88].

Своеобразная «мода на интертекстуальность», или «интертекстуальный синдром», характерные для некоторой части современной литературы, нередко приводит к тому, что интертекстуальные включения начинают использоваться не как средство смыслопорождения, а всего лишь как своеобразный декоративный прием, который может принести автору коммерческий успех. В роман С. Фолкса «Неделя в декабре» (“A week in December”) автор приводит пример оценки произведения критиком книги, написанной одним их героев романа: *“I must say that it was a thoroughly pleasurable experience. One’s first reading of such a book is necessarily influenced by the cultural baggage one brings to it; and the prose is as many-layered as your own require a second, close reading. I relished your lightly worn learning and the playful references to other first novels, ranging from Camus to Salinger and, if I am not mistaken , Dostoevsky, no less! All this done with an enviable lightness of touch…” (S. Faulks).*

В этой оценке не может не обращать внимание тот факт, что критик не говорит о событиях или персонажах книги, ее основном посыле, а называет в качестве критерия оценки лишь игривые ссылки (playful references) на книги таких писателей, как А. Камю, Дж. Сэлинджер, Ф. Достоевский, чьи имена у всех на устах (first novels), что лишь подтверждает тезис о том, что такие «игривые ссылки» используются не для смыслопорождения, а лишь в качестве декоративного приема.

Конечно, сказанное выше не носит абсолютно обобщающего характера и речь не идет обо всех произведениях литературы постмодернизма. Так, Н.С. Олизько на примере анализа произведений Р. Барта с позиций семиотико-синергетического подхода убедительно показала, что в его творчестве нашла художественное воплощение философия и эстетика постмодернизма как особого способа мировосприятия, мироощущения и мироописания [8].

Другой характерной для литературы постмодерна функцией интертекстов, в частности, аллюзий является пародийная функция, порождаемая тем, что для литературы этого направления характерно «снижение» литературных и иных образов, в результате чего интертекстуальная связь и приобретает пародийный характер. Так, Анджела Картер, одна из наиболее ярких представителей британской литературы эпохи постмодерна, в своем романе «Мудрые дети» (“Wise Children”) представляет автора «Алисы в стране чудес» в роли фотографа детского порножурнала, тем самым снижая и литературный образ, и образ писателя. *“Lewis Carroll saw her, sent her an inscribed copy of Alice, invited her to tea and got her to slip her frock off after the crumpets, whereupon he snapped her in the altogether but she drew the line at imitating the action depicted upon certain other Greek vases, or so she always maintained… Not many people can boast a photo of their grandmother posing for kiddiporn.”(A. Carter).*

Отметим еще одну функцию интертекстуальных включений, которая, на наш взгляд, не получила достаточно полного освещения в работах по интертекстуальности. Речь идет о т. н. функции стилизации, или имитации, которая упоминается многими исследователями, однако при этом недостаточно акцентируется тот факт, что цели такой стилизации могут быть различными. Как отмечает Г. И. Лушникова, функция стилизации во многом определяется характером отношений между прецедентным и порождаемым текстом. Прецедентный текст может либо гармонизировать содержанию и структуре нового текста, либо, напротив, контрастировать с ними [6, с. 10]. Так, в основе пародии лежит контраст между прецедентным и порождаемым текстом, что подробно показано в работе Г. И. Лушниковой [7]. Во многом разделяя точку зрения современной американской писательницы Эми Тэн о том, что “*Irony, satire and parody are considered as the deepest forms of truth”*, Г. И. Лушникова утверждает, что многие факты современной действительности подаются наиболее правдиво именно в иронической, сатирической и пародийной формах [7, с. 80].

Убедительным примером для подтверждения этого тезиса могут служить популярные рассказы Д.Ф. Гарнера *“Politically Correct Bedtime Stories”,* в которых автор, используя тексты популярных сказок в качестве своеобразного палимпсеста, пишет «поверх» сказочного текста историю современного американского общества, представляя в ироническом ключе такие модные проблемы современного общества, как здоровый образ жизни, политкорректность, толерантность, феминизм, сексизм и прочие “ости” и “измы”. Иронический и юмористический эффект создается во многом за счет резкого контраста между взаимодействующими дискурсами: сказочным, политическим и рекламным. Приведем лишь один пример такого контраста:

Red Riding Hood entered the cottage and said: *’Grandma, I have brought you some fat-free, sodium-free snacks to salute you in your role of a wise and nurturing matriarch’.*

From the bed, the wolf said softly: *‘Come closer, child, so I might see you’.*

Red Riding Hood said. ‘Oh, I forgot you are optically challenged as a bat. Grandma, what big eyes you have!’ (J.F. Garner).

Как видно из этого фрагмента текста, в нем содержатся элементы сказочного дискурса: *(Come closer, child, so I must see you, 'Granma, what big eyes you have!)*, дискурса политкорректности (*Optically challenged),* феминистского дискурса *(a wise and nurturing matriarch),* дискурса рекламы (*fat-free, sodium-free*), и именно контраст, или столкновение *(clash)* этих дискурсов, т.е конструирование «мультипародии», или «полидискурсивности» создает иронический эффект. Теперь, когда после выхода книги Д. Ф. Гарнера прошло более двадцати лет, мы можем сказать, что идея совмещения сказочного и политического дискурсов, осуществленная автором, оказалась по-своему пророческой, поскольку идеи политкорректности и особенно толерантности не выдержали испытания временем и оказались в своем большинстве сказочными.

Однако стилизация, или имитация может преследовать и иные художественные цели. Так, в биографическом эссе автор может прибегать к данному приему для того, чтобы наиболее полно представить особенности идиостиля того автора, о котором он пишет. Для иллюстрации сказанного обратимся к фрагменту эссе В. Вулф о Льюисе Кэрролле.

In order to make us into children, he first makes us asleep. "Down, down, down, would the fall never come to an end?" Down, down, down we fall into that terrifying, wildly inconsequent, yet perfectly logical world where time races, then stands still; where space stretches, then contracts. It is the world of sleep; it is also the world of dreams. Without any conscious effort dreams come; the white rabbit, the walrus, and the carpenter, one after another, turning and changing one into the other, they come skipping and leaping across the mind. It is for this reason that the two Alices are not books for children; they are the only books in which we become children. President Wilson, Queen Victoria, The Times leader writer, the late Lord Salisbury — it does not matter how old, how important, or how insignificant you are, you become a child again. To become a child is to be very literal; to find everything so strange that nothing is surprising; to be heartless, to be ruthless, yet to be so passionate that a snub or a shadow drapes the world in gloom. It is to be Alice in Wonderland.

It is also to be Alice Through the Looking Glass. It is to see the world upside down. Many great satirists and moralists have shown us the world upside down, and have made us see it, as grown-up people see it, savagely. Only Lewis Carroll has shown us the world upside down as a child sees it, and has made us laugh as children laugh, irresponsibly. Down the groves of pure nonsense we whirl laughing, laughing

They sought it with thimbles; they sought it with care;
They pursued it with forks and hope ...

And then we wake. None of the transitions in Alice in Wonderland is quite so queer. For we wake to find — is it the Rev. C. L. Dodgson? Is it Lewis Carroll? Or is it both combined ... (V. Woolf.).

В. Вулф помещает нас в мир героев Льюиса Кэрролла с помощью прямой цитаты из «Алисы в стране чудес»: *Down, down, down, would the fall never come to an end?* В следующем предложении с помощью приема анадиплозиса автор словно заставляет нас последовать за Алисой в ее сказочный мир, полный контрастов и чудес, в котором время способно замедлять или ускорять свой бег, а пространство расширяться или сжиматься. Автор заставляет нас погрузиться в мир Кэрролла, «населяя» собственный текст персонажами его сказок, передавая динамизм стиля Кэрролла с помощью многочисленных глаголов движения (*fall, turn, skip, leap,whirl)* и причастных конструкций *(turning, changing, laughing),* противопоставляя мир детства миру взрослых с помощью таких системных и контекстуальных антонимов, как: *widely inconsistent — logical, heartless — passionate, important— insignificant, irresponsibly — savagely.* Синтаксис данного отрывка также во многом напоминает нам синтаксис «Алисы в стране чудес» и «Алисы в Зазеркалье». Таким образом, стилизуя собственный текст под стиль произведений Л. Кэрролла, В. Вулф стремится тем самым гармонизировать рассказ об авторе с его стилем, с тем, чтобы побудить читателя погрузиться в волшебный мир Л. Кэрролла и почувствовать особенности его идиостиля. Прием стилизации в данном случае направлен на создание такой гармонии.

В данной статье мы рассмотрели основные функции интертекстуальности в тексте: функцию смыслопорождения с помощью использования неконвенционального средства кодирования смысла, что позволяет рассматривать интертекстуальное включение как своеобразный стилистический прием; функцию характеризации персонажа, оценки уровня развития его языковой личности, а также затронули вопрос об участии интертекстуальных включений в структурно-семантической организации текста. Обращение к функциям интертекстуальных включений в разных типах художественного дискурса позволяет сделать вывод о том, что они обладают целым рядом как общих, так и специальных функций, что позволяет говорить о взаимозависимости между типом дискурса и теми функциями, которые они выполняют в тексте.

Список литературы

1. Водолазкин, Е. Г. Лавка Средневековья [Электронный ресурс] / Е. Г. Водолазкин. — URL: https://rg.ru/gazeta/rg/2013/0924.htm] (дата обращения: 14.12.2017).

2. Гальперин, И. Р. Информативность единиц языка / И. Р. Гальперин. — М. : Высшая школа, 1974. — 175 с.

3. Денисова, Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод/ Предисловие С. Гардзонио. Предисловие Ю.Н. Караулова / Г. В. Денисова. — М : Азбуковник, 2003. — 298с.

4. Кремнева, А. В. О функциях интертекстуальных включений в художественном тексте/ А. В. Кремнева // Язык — Текст — Литература: коммуникативная парадигма : сборник статей к 70-летию А. А. Чувакина / под редакцией И. Ю. Качесовой и Н.В. Панченко. Барнаул, Изд-во Алт. ун-та, 2011. — с. 375 — 382.

5. Лахманн, Р. Память и литература. Интертекстуальность в русской литературе XIX — XX веков. / пер с нем. Жеребин А. И. / Р. Лахманн. — СанктПетербург : ИД «Петрополис», 2011. — 400 с.

6. Лушникова, Г.И . Интертекстуальность художественного текста / Г. И. Лушникова. — Кемерово, Кемгу, 1995. — 60с.
7. Лушникова, Г. И. Когнитивные и лингвостилистические особенности литературной пародии / Г. И. Лушникова. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2008. — 215с.
8. Олизько, Н. С. Интертекстуальность постмодернистского художественного дискурса (на материале творчества Дж. Барта). Попытка семиотико-синергетического анализа. / Н. С. Олизько. — Челябинск : Энциклопедия, 2007. — 158с.
9. Слышкин, Г. Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе./ Г. Г. Слышкин. — М. : Академия, 2000. — 128с.
10. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. / Н. А. Фатеева. — М.: Агар, 2000. — 280 с.

С. И. Маджаева
Астраханский государственный медицинский университет
(г. Астрахань, Россия)

ФУНКЦИИ ТЕРМИНА В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

TERM'S FUNCTIONS IN MEDICAL DISCOURSE

Данная статья посвящена функционированию специальных лексических единиц в медицинском дискурсе. Термины выполняют определенные функции при общении врача и пациента. Были исследованы скрипты бесед врача и пациента. В дискурсе врач-пациент специалист-медик подчеркивает объективность вербализованной в текстах специальной информации. В статье выделены два типа отношений: формальное и неформальное, для которых характерен набор соответсвующих ситуаций и специальной лексики. Основными функциямии медицинского термина в дискурсе являются когнитивная, информативная, контактная, агитационная, эмотивная.

Ключевые слова: *медицинский дискурс, медицинский термин, функция термина, психологический барьер, профессиональное знание, профессиональное мышление.*

This article is devoted to the functioning of special lexical units in the medical discourse. The terms perform certain functions in the doctor and the patient communication. The scripts of the doctor's and patient's conversations were investigated. In the discourse doctor-patient specialist emphasizes the objectivity of special verbalized information in the texts. The author distinguishes two types of communication: formal and informal, they are characterized by a set of relevant situations and special words. The main functions of medical term in discourse are cognitive, informative, contact, agitation, emotive.

Keywords: *medical discourse, medical term, term function, psychological barrier, professional knowledge, professional thought.*

На современном этапе при обучении терминологии особое внимание уделяется роли и функции терминов в коммуникации, которые определяют специфику употребления терминов и построения предложений в речи. Это обусловлено тем, что в общении раскрывается значение любой единицы языка, ее природа, а речевой акт выступает в качестве коммуникативной среды, в которой она используется. Поэтому прагматические характеристики коммуникативной единицы проявляются лишь в данной среде. Основной целью изучений терминов являются выявление закономерностей использования терминов в общении и их систематизация. Общение или дискурс в медицине рассматривается как акт речемышления, включающий в себя процесс ввода знаний о заболеваниях, явлениях, с ними связанных, их свойствах и качествах. Данный акт представлен при помощи терминов и иных лексических единиц. Другими словами, медицинский дискурс — совокупность вербальных и невербальных структур, обладающих определёнными прагматическими особенностями и функционирующих в медицинской среде для реализации функций лечения и профилактики [2, с.13].

В процессе общения врача с пациентом, коллегой, средним медицинским персоналом можно получить представление о его речемышлении. На наш взгляд, для медицинского дискурса характерны два типа отношений: формальные и неформальные. В первом случае это отношения врач-врач, врач-медсестра. Данному типу отношений соответствует набор стандартных ситуаций и определенная специальная лексика. Используя медицинские термины, специалист-медик подчеркивает объективность вербализованной в текстах специальной информации. В общении с пациентом врач использует понятную им терминологическую лексику не только для того, чтобы подготовить его к лечению, но и убедить его о необходимости лечения и профилактики заболевания.

Неформальные отношения имеют множество форм репрезентации, набор ситуаций подобного общения не ограничен. Различные медицинские проблемы решаются через рекламу, статьи в неспециальных журналах и газетах. Термину присваивается субъективированное знание, в котором зафиксирована та часть медицинской информации, которая актуализируется в каждодневных, повторяющихся действиях и операциях. Каждому типу реализованных отношений соответствует значимый выбор специальных единиц (терминов).

В медицинском дискурсе реализованы коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны обще-

ния. Коммуникативная функция общения состоит в обмене информацией, в данном случае между врачом и пациентом, интерактивная заключается в организации взаимодействия между коммуникаторами, перцептивная (лат. perceptio — восприятие) — в общении как процессе восприятия партнерами друг друга и установлении определенного уровня взаимопонимания. В первую очередь врач выявляет потенциальные проблемы пациента. Для дискурса будут характерны наличие: обратной связи; коммуникативных барьеров; коммуникативного влияния; вербального и невербального уровней передачи информации.

В контексте общения врача и пациента обратная связь — это реакция пациента на поведение врача, его речь, стиль общения, внешний вид. Обратная связь способствует изменению поведения врача, пониманию как предоставляемая им информация воспринимается и оценивается пациентом.

Во время общения врач и пациент постоянно меняются коммуникативными ролями “говорящего” и “слушающего”. Поэтому врач также выражает свою реакцию — прямо или косвенно. В первом случае информация, поступающая от врача (“говорящего”), в открытой форме содержит реакцию на поведение пациента (“слушающего”): “Вам необходимо поддерживать диету”, “Я не приветствую нарушение вами режима”, “Я не смогу помочь Вам, если сахар повысится до высоких уровней” и т. д.; реакция может также проявляться жестами и другими элементами невербальной коммуникации. Такая обратная связь обеспечивает адекватное понимание ее пациентом и создает условия для эффективного общения.

При общении можно выделить контактную функцию термина. Это обусловлено тем, что адекватное восприятие информации зависит от наличия или отсутствия в процессе общения коммуникативных барьеров. В данном случае можно говорить как о существовании у пациентов психологической защиты от информации о состоянии здоровья и о прогнозах в этом отношении, так и о возможных препятствиях на пути адекватного восприятия информации у врача. В процессе анализа нами выделены следующие барьеры: 1. Фонетический. Врач и пациент говорят быстро и невыразительно или на разных языках и диалектах, имеют дефекты речи и дикции. 2. Семантический. Определенная возрастная группа, социальное положение, профессия. Снятие такого барьера — актуальная проблема для специалиста-медика, от преодоления которого зависит успешность терапевтического контакта. Врач должен уметь «считывать» чужие семантические системы. 3. Стилистический. Несоответствие речи врача в ситуации общения, логическое непонимание речи врача (сложность, неубедительность, наличие ошибок в речи).

Причиной возникновения социально-культурных барьеров может выступать восприятие пациента как лица определенной профессии, определенной национальности, пола, возраста, социального статуса. Врач должен быть готов к возникновению этого барьера, к тому, что для определенной части больных его авторитет недостаточен; особенно это актуально для молодых врачей.

В процессе общения врача и пациента могут возникать и барьеры отношений. Речь идет об отрицательных эмоциях, которые вызывает человек, причем причину этого часто трудно осознать, о формировании к нему отрицательного отношения, которое распространяется и на передаваемую им информацию («Зачем вы слушаете эту Марию Ивановну? Разве она может что-нибудь путное сказать?»). Кроме того, некоторые медицинские термины могут вызвать отрицательные и положительные эмоции. Например, если пациент узнает о новом заболевании. «У меня камни в почках»? «Надо делать операцию»? Термин вызывает такие проблемы как стоимость операции, то есть экономическая и социальная проблемы.

Рассматривая сущность психологического барьера, нельзя не заметить, что любой из них — это, прежде всего защита, которую выстраивает пациент на пути предлагаемой ему информации. Любая поступающая к “слушающему” информация несет в себе тот или иной элемент воздействия на его поведение, мнения, установки с целью их частичного или полного изменения. Можно сказать, что специальная лексика может выполнять и контактную функцию.

Так каким же образом врач может стремиться к достижению взаимопонимания в беседе с пациентом? Какие требования предъявляет практика медицинского дискурса к медицинской лексике? Прежде всего, эта лексика должна быть понятна всем участникам глобального медицинского дискурса. Вне зависимости от национальной, культурной или социальной принадлежности употребление этой лексики не должно вызывать недоразумений, неоднозначного толкования явлений, методов лечения, лекарственных средств и т. д. [4, с. 94].

Лексический консенсус, или lexical entrainment (понятие предложено S. Brennan) достигается, если говорящий использует в беседе те паттерны, применение которых поможет найти общий язык, даже если в данном случае можно было выразить свою мысль гораздо проще и яснее. Специалист-медик, используя термины, толкует их. Например: вместо герниопластика использует термин удаление грыжи.

Естественно, что каждая специальная лексема воспринимается пациентом по-своему, каждый понимает его в зависимости от своих знаний, опыта, позиций, «каждый оставляет за собой право собственного понимания соответствующей единицы номинации» [5, с. 189]. Опасность непонимания в общении врача и пациента элиминируется тем, что врач должен учитывать когнитивную базу пациента, его интеллектуальный уровень Профессионал (врач) имеет возможность скорректировать образ мира собеседника-непрофессионала (пациента), создавая «единое или сходное понимание реальности» [Тарасов, 1996, с. 7] на основе своих знаний, представлений о болезни.

Использование специальных лексических единиц в общении способствует формированию сложной сетки знаний. Они предназначены сохранить, передать информацию. Врач должен обладать способностью контролировать ситуацию и управлять ею. Термин, как когнитивно-дискурсивная единица, «задает программу деятельности и поведения», то есть в термине заложена связь профессионального знания и профессиональной деятельности, знания, связанные с профессиональным мышлением специалиста-медика [2, с. 29]. В данном контексте особое значение приоб-

ретает первая встреча врача с пациентом, результат которой зависит от ее установки на достижение взаимопонимания. Именно принятый врачом при первой встрече стиль общения, использование специальных единиц в определенных функциях, в дальнейшем определит конструктивность дискурса в целом.

Таким образом, скрипты бесед врача с пациентом показали, что врач использует специальные лексические единицы с целью налаживания контакта, расширения знаний пациента о заболевании, проведения профилактических мероприятий, устранения различных психологических барьеров. Медицинский термин в дискурсе выполняет информационную функцию — передает информацию; контактную — способствует установлению контактов; агитационную — призывает, убеждает, просит; эмотивную — выражает чувства, эмоции.

Список литературы

1. Англо-русский медицинский энциклопедический словарь. — М. : ГЭОТАР, 1995.
2. Барсукова, М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача : автореф. ... канд. филол. наук / М. И. Барсукова — Саратов, 2007. — 21 с.
3. Маджаева, С. И. Специфика медицинских терминов в медицинском дискурсе / С. И. Маджаева // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики, 2015. — Т. 1. — № 3(5). — С. 27—32.
4. Маджаева, С. И. Глобализация медицинской терминологии / С. И. Маджаева // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2013. — № 1(292). Филология. Искусствоведение. — Вып. 73. — С. 96—99.
5. Мотро, Ю. Б. Семантическая неопределенность терминов в когнитивно-прагматическом освещении / Ю. Б Мотро // Вестник МГЛУ. — 2009. — Вып. 557. Языкознание. — С. 182—190.
6. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. ст. — М. : Ин-т языкознания РАН, 1996. — С. 7—22.

И. В. Марков
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ПОЗИТИВНОЙ ВЕЖЛИВОСТИ В АМЕРИКАНСКОМ ДИСКУРСЕ ТОК-ШОУ

REALIZATION OF POSITIVE POLITENESS STRATEGIES IN THE AMERICAN DISCOURSE OF TALK-SHOW

В данной статье даётся обзор особенностей реализации стратегий позитивной вежливости, выделенных П. Браун и С. Левинсоном в рамках дискурса ток-шоу. Приводится краткий обзор подхода к определению вежливости П. Браун и С. Левинсона, определения лица, а так же позитивной и негативной вежливости, призванной смягчать урон лицу собеседника, наносимый ликоугрожающим актом. Далее перечисляются основные черты жанра ток-шоу, определяющие свойства соответствующего дискурса. На материале скриптов эпизодов американских ток-шоу выделяются особенности реализации стратегий позитивной вежливости ведущими и гостями ток-шоу. Даётся краткое описание механизма действия и области применения некоторых наиболее частотных стратегий позитивной вежливости. Каждое описание сопровождается примером употребления стратегии, взятым из материалов исследования. В заключении приводится список наиболее частотных стратегий позитивной вежливости.

Ключевые слова: *вежливость,* ***стратегии вежливости, негативное лицо, позитивное лицо, ликоугрожающий акт, ток-шоу****.*

This article gives an overview of some particular features of realization of positive politeness strategies inside the framework of talk-show discourse. A brief description of Brown and Levinson's approach to linguistic politeness is given, followed by the definition of face in the theory of politeness, and the positive and negative politeness strategies, which are used to mitigate any threats to the individual's face in the form of face-threatening acts. The main properties of the talk-show genre, that define the corresponding discourse are described. The particular features of positive politeness strategies' realization on the material of American talk-show scripts are highlighted. Each of the more frequently used positive politeness strategies is provided with the description of its mechanism and possible applications, with an example of the strategy in action, taken from the study's material. The article is concluded by the list of the most frequent positive politeness strategies found in the material of the study.

Keywords: *politeness, politeness strategies, negative face, positive face, face-threatening act, talk-show.*

Ток-шоу и по сей день являются одним из самых популярных жанров телевидения, который выступает своего рода промежуточным звеном между многими другими жанрами телевидения и другими средствами массовой коммуникации. Ток-шоу должно не только следовать за последними тенденциями и обсуждать актуальные для общества темы, но и в то же время создавать наиболее гостеприимную атмосферу для гостей в студии. В успехе ведущего ток-шоу огромную роль играют используемые им стратегии вежливости:

при помощи них он планирует беседу с гостями таким образом, чтобы она затрагивала все актуальные для общества на данный момент темы и вопросы. Гости ток-шоу также могут повлиять на ход беседы, используя стратегии вежливости для ухода от нежелательных вопросов и тем разговора.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём рассматривается стратегии позитивной вежливости в ситуации общения в рамках ток-шоу, осложнённого условиями массовой коммуникации. Целью нашего исследования является выявление особенностей реализации стратегий позитивной вежливости в американском дискурсе ток-шоу. Данная цель определяет следующий круг задач:

1) выделить основные концепции теории вежливости;
2) описать основные черты позитивной вежливости согласно теории Браун и Левинсона;
3) выделить особенности дискурса ток-шоу;
4) выявить и описать стратегии позитивной вежливости в американском дискурсе ток-шоу;
5) произвести количественный анализ выявленных стратегий вежливости.

Материалом исследования послужили скрипты эпизодов американских ток-шоу «Conan», «The Ellen Degeneres Show» «Jimmy Kimmel Live!» «The Tonight Show with Jimmy Fallon», размещенных на веб-сайте https://www.directv.com. Всего проанализировано 4 ток-шоу, общей длительностью 10 часов звучания.

Для решения поставленных задач в работе были задействованы следующие методы и приемы анализа: **это прежде всего общенаучные методы синтеза и анализа**; метод количественной обработки данных, действительный при подсчете частоты употребления анализируемых единиц, **а также метод лингвистического описания, применяющийся при отборе и систематизации языковых единиц, а также** элементы интерпретационного, контекстуального и дискурсивного анализов.

Основной проблемой для любого, кто занимается исследованиями вежливости является крайняя расплывчатость терминов «вежливость» и «вежливый». В большинстве исследований решения данного терминологического вопроса пытаются избежать, предлагая другие термины, такие как «эмоциональная коммуникация», «такт», «политичное поведение (обходительное, вежливое)», но «вежливость» так или иначе находит свой путь обратно в центр внимания. По определению Т. В. Лариной, вежливость — это национально-специфическая коммуникативная категория, которая содержит в себе систему ритуализованных стратегий коммуникативного поведения (языкового и неязыкового), направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно-принятых норм при интеракциональной коммуникации (установлении, поддержании и завершении межличностного контакта) и определяющих выбор наиболее оптимальных коммуникативных средств. Вежливость отражает социально-культурные отношения, ядром которых являются социально-психологическая (горизонтальная) и статусная (вертикальная) дистанции, параметры которых различны в разных культурах [2, с. 562]. Для наших целей мы будем использовать общее определение вежливости, выведенное Уоттсом из анализа концептов вежливости языков мира [6, с. 39]. Таким образом, вежливость (с соответствующей лексемой английского языка «politeness») является описанием взаимного сотрудничества, заботы об окружающих, обходительное поведение, и т. д., то есть локусом социальной борьбы за дискурсивные практики. Таким образом, определение вежливости всё ещё требует уточнения и является актуальным материалом для исследования. Однако, для целей нашей работы понадобится только вышеприведённое определение, которое пересекается с концептом вежливости в английском языке.

Работа П. Браун и С. Левинсона «Politeness: Some Universals on Language Usage» («Вежливость: некоторые универсалии в употреблении языка») стала началом изучения вежливости [4]. Основным понятием этой теории является понятие «лицо» (face), подразумевающее позитивную социальную ценность, принадлежащую каждому члену общества. Само понятие «лицо» П. Браун и С. Левинсон заимствовали у американского социолога Эрвинга Гоффмана. Гоффман определяет его как «позитивный общественный облик (positive public self-image), которым стремится обладать каждая личность» [5, с. 5]. В трактовке Э. Гоффмана, лицо — это нечто, присутствующее в потоке речевого взаимодействия и проявляющееся только при прочитывании и интерпретации фрагментов речевого взаимодействия с целью установления ценностей, содержащихся в них.

П. Браун и С. Левинсон выделяют две основные части понятия «лицо»: «позитивное» лицо и«негативное» лицо. Позитивное лицо — достойный, положительный образ, на который коммуниканты претендуют в ходе речевого взаимодействия, «желание быть желанным другими». Негативное лицо — желание каждого взрослого человека располагать полной свободой действий и не допускать вмешательства со стороны других [4, с. 61-62].

Э. Гоффман трактует негативное лицо как «территорию». Данный социолингвистический термин обозначает личное пространство говорящего, его время, «оболочку» (тело и одежду), имущество, а также информационное (или, точнее, когнитивное) пространство, т. е. совокупность мыслей, чувств, информации, которой обладает индивид [5, с. 321].

В процессе общения коммуниканты должны быть заинтересованы в сохранении не только своего лица, но и лица партнера. Согласно Э. Гоффману, научиться сохранять лицо — это все равно что выучить правила дорожного движения в сфере социального взаимодействия (To study face-saving is to study the traffic rules of social interaction) [5, с. 323].

Согласно П. Браун и С. Левинсону, в идеальной коммуникации эти два «лица» находятся в равновесии. В реальной коммуникации существует множество речевых актов, которые «угрожают лицу» — Face Threatening Acts (ликоугрожающие акты). Они делятся на четыре типа, в зависимости от того, какому «лицу» они угрожают [4, с. 65-68]:

— позитивному лицу говорящего (извинение, принятие комплимента, признание, неконтролируемость действий и др.)
— негативному лицу говорящего (выражение благодарности, оправдание, принятие предложения и др.)

— позитивному лицу слушающего (выражение неодобрения, противоречие или несогласие, непочтительность, упоминание о табуированных темах и др.)
— негативному лицу слушающего (приказы и просьбы, предложения и советы, угрозы, предупреждения, вызовы, комплименты и др.).

«Ликоугрожающие акты» не являются отклонением от правил коммуникаций, они представляют собой естественную и важную частью разговорного диалога: для людей свойственно не согласиться с чужим мнением, просить прощения, давать советы и т. д. Поскольку «ликоугрожающие акты» очень распространены, по мнению П. Браун и С. Левинсона, необходимо использовать разнообразные стратегии для того, чтобы минимизировать «коммуникативный вред» собеседнику.

Обычно различают позитивную и негативную формы вежливости (positive and negative politeness). Первая основана на сближении (approach-based), вторая — на дистанцировании (avoidance-based) [4, с. 70]. Позитивная вежливость основана на языковом выражении солидарности, включением собеседника и других лиц в одну группу с говорящим, тогда как отрицательная — на самоограничениях говорящих, стремлении избежать конфликтов.

Угроза позитивному лицу слушающего состоит в безразличии говорящего к его чувствам и потребностям. Угрожающими позитивному лицу слушающего являются речевые акты, где есть выражения неодобрения, критики, презрения или насмешки; жалобы и выговоры; обвинения, оскорбления или же возражения или несогласие, вызов. Также к угрожающим позитивному лицу можно отнести речевые акты, представляющие собой выплеск неконтролируемых эмоций, непочтение, упоминание табуированных тем, плохие известия о слушающем, хорошие известия о говорящем, введение чересчур спорных тем, которые разделяют участников коммуникации на две противоборствующие стороны, иные формы явно некооперативного поведения: перебивание собеседника, не относящиеся к теме разговора реплики; демонстрация невнимания, неправильное использование форм обращения и статусных обозначений.

Таким образом, стратегии позитивной вежливости направлены на смягчение угрозы или причинённого ущерба позитивному лицу собеседника. Для этого говорящий утверждает ценности, черты, стремления или достижения собеседника как желаемые для себя, потворствуя таким образом естественному стремлению каждого человека желать или иметь то, что находят желаемым другие. Говорящий смягчает урон позитивному лицу собеседника, информируя его о том, что его ценности и стремления хотя бы отчасти совпадают с таковыми его собеседника.

В случае позитивной вежливости, смягчаюшему речевому акту не обязательно предшествует ликоугрожающий акт. Позитивный смягчающий акт обращается к другим интересам, желаниям и ценностям собеседника, которые напрямую не относятся к его позитивному или негативному лицам. Речевые акты позитивной вежливости более всего схожи с естественным человеческим поведением в обществе. Единственным элементом, отличающим позитивную вежливость от естественного общения является преувеличение: в случаях, когда мы не можем со всей искренностью принять чужие стремления и желания как свои собственные, мы делаем это для смягчения урона их позитивному лицу. Первым основным механизмом позитивной вежливости является утверждение «общей позиции». Говорящий утверждает «общую позицию» с собеседником, обращая его внимание на то, что они принадлежат к одной группе людей, члены которой имеют схожие убеждения, желания и цели.

Особенности дискурса ток-шоу во многом определяются чертами жанра ток-шоу, так как структура и формат выпуска определяют экстралингвистические факторы, влияющие на речь всех участников на протяжении выпуска. Ведущий и его гости строят свою речь таким образом, чтобы диалог задействовал аудиторию и касался всех актуальных тем последнего времени.

Термин «ток-шоу» (от англ. talk — разговор, беседа; show — зрелище, спектакль) означает разговорное представление, зрелище, что и определяет его специфические качества как речевого жанра. Ток-шоу принято рассматривать как своего рода яркий, динамичный спектакль, с такими признаками как легкость разговора, артистизм ведущего и обязательное присутствие аудитории. По структурно-композиционному признаку ток-шоу следует относить к диалогическому жанру. Ток-шоу является двусторонней (иногда многосторонней) коммуникацией между телеведущим (телекоммуникатором, адресантом) и аудиторией (телезрители, адресат). Ток-шоу имеет стабильную композиционную структуру: зачин — развитие — кульминация — развязка.

По стилистическому признаку ток-шоу относится к телевизионным программам «разговорного» жанра. Однако, отнесение жанра ток-шоу к числу «разговорных» является чисто условным, т. к. телевизионная речь представляет собой публичную разновидность устной литературной речи, несмотря на то, что в ней широко используется разговорная лексика и она походит на разговорную по своему строению.

Таким образом, дискурс ток-шоу как определённый набор правил и ограничений речи всех участников напрямую зависит от структуры шоу, которая имеет зачин, кульминацию и развязку. В данной работе мы придерживаемся понятия дискурса ток-шоу по Е. Г. Лариной, которая определяет его как «интерактивный способ речевого взаимодействия коммуникантов в ситуации межличностного общения, осложненного условиями массовой коммуникации» [1, с. 61]. Ведущий и его гости обращаются к аудитории, обсуждают актуальные в обществе темы и личные вопросы. Ток-шоу также имеет формальное начало и конец, и каждая отдельная беседа с гостем содержит ограниченное количество эмоциональных кульминаций.

В ходе исследования стратегий вежливости на материале американских ток-шоу нами были обнаружены все 15 стратегий позитивной вежливости, выделенные П. Браун и С. Левинсоном. В рамках данной статьи хотелось бы перечислить наиболее частотные для коммуникации в рамках американских ток-шоу стратегии:

Стратегия 1: **Замечайте слушающего, уделяйте ему внимание.**

Данная стратегия предполагает вербальное обозначение говорящим некоторого аспекта состояния собеседника (заметных изменений, позитивных качеств, особенного имущества, чего угодно, что демонстрирует исключительность). Отличным примером такой стратегии является одна из вступительных реплик Эллен Дедженерес на «The Ellen DeGeneres Show» (выход в эфир — 20.02.2015):

«—I know Justin as the sweetest, kindest guy. **You do things, that not a lot of people hear about.** You were in New York last week, having dinner. And, tell everybody what you did.

—I saw a group of police officers sitting beside me, and I've payed for their dinner.

—You just decided to pay for their dinner?

—Yeah.

—**That is a good thing to do**».

После чего на экране в студии появляется фотография Джастина с полицейскими, которая появилась в социальных сетях через некоторое время после этого случая. В данном случае Эллен обращает внимание аудитории на позитивное качество личности Джастина — щедрость, приводя в пример случай из его жизни, который демонстрирует данное качество.

Конан О'Брайен использует данную стратегию для того, чтобы выразить похвалу ударно работающему члену своей команды, осветителю Майку (выход в эфир — 13.04.2017):

«We've got a great crew here, and I **want to point out Mike**. I came in early today, and Mike was already here. **He stayed for the night**, 'cause we were having a double taping.»

Другой аспект данной стратегии относится к случаям, когда собеседник производит ликоугрожающий акт против самого себя: теряет контроль над своим телом или совершает иную ошибку. В таком случае, говорящий может отметить данный акт и обозначить, что это не представляет никакой проблемы для него.

Стратегия 4. Используйте маркеры внутригрупповой принадлежности.

Используя бесчисленное количество способов информировать собеседника о своей принадлежности к определённой группе людей, говорящий добивается утверждения общей с собеседником позиции, на основе принадлежности к данной группе. Это достигается при помощи использования обращений, жаргона, слегновых слов и выражений, а также эллипсиса. Формы обращения такие как «mate, buddy, fellow, pal, honey, sweetie, luv, dear, etc» используются для смягчения ликоугрожающих актов, предполагая, что собеседник говорящего к одной с ним группе или родственной ему. Безусловно, чаще всего данная стратегия используется ведущими ток-шоу во время представления гостей, как например в шоу Конана О'Брайена (выход в эфир — 13.04.2017):

«My first guest tonight is one of the stars of the hit CBS series "The Big Bang Theory", please welcome, **our friend**, Kunal Nayyar!»

Безусловно, сленговые и просторечные обращения используются ведущими ток-шоу гораздо реже, потому как в большинстве случаев это не соответствует амплуа ведущего. Исключением является Конан О'Брайен, который отличается наиболее неформальным отношением к своим гостям и коллегам. К примеру, так он обращается к гостю шоу Джеку МакБрайеру (выход в эфир — 17.04.2017):

«Tell them we're friends. We're **chums**! I talk to you every day, on the telly-phone.»

Стратегия 6. Избегайте разногласия.

Другая схожая стратегия позитивной вежливости это избегать разногласия во мнениях. Одна из техник, используемых для выполнения данной стратегии, это символическое согласие. Данный приём чрезвычайно распространён в английской речи, когда дабы избежать прямого и ничем не смягчённого несогласия, говорящий манипулирует своим высказыванием, дабы скрыть несогласие, представив его частичным или условным согласием. Вот пример не слишком удачного вопроса ведущего, смягчённого символическим согласием со стороны гостя на «Jimmy Kimmel Live!» (выход в эфир — 28.07.2016):

«— Is it **the happiest** birthday yet, after making 4 million dollars?

— Well, it **doesn't suck**»

Также для выполнения данной стратегии используется хеджирование, когда говорящий сознательно выражается неконкретно и расплывчато, для того, чтобы увеличить вероятность того, что его мнение совпадёт с мнением собеседника хотя бы отчасти. Конан О'Брайен использовал данную технику в беседе с комиком Челси Хэндлер, представляя своё мнение неконкретно и расплывчато, чтобы иметь возможность поменять курс в зависимости от реакции собеседницы (выход в эфир — 11.04.2017):

«— Are you ever afraid, because at these times, you **have to be very careful with employees**…

— Yes, I've heard about it. You are not allowed to sleep with them anymore.

— Anymore? Well, it has been around for years, but I want to point out, that you are not supposed to say inappropriate things.»

Стратегия 11. Будьте оптимистом.

Данная стратегия является прямо противоположной предположению желаний собеседника: говорящий предполагает, что собеседник заинтересован в его желаниях и стремлениях, так как он стремится действовать сообща. Ведущий также может демонстрировать излишний оптимизм для комического эффекта, предполагая, что собеседник поддерживает его в чём-то глупом или бессмысленном. Конан О'Брайен использует данную стратегию в разговоре со своим ассистентом, в ситуациях, когда он предполагает, что предыдущая шутка или реплика была неуместной, дабы упрочить общие основания в общении (выход в эфир — 11.04.2017):

«— What were you frowning at? I was giving myself a little exam there.

— Yeah, sure.

— **That's just a good health note.**

— Sure, that's alright.»

Стратегия 14. Предполагайте взаимность.

Ещё один способом утвердить кооперацию между участниками общения — это предположить взаимность: говорящий поступает или выражается определённым образом, вследствие чего ожидает некоторой определённой ответной реакции от собеседника. Данная стратегия, как и стратегия оптимизма, может

использоваться для комического эффекта, предполагая взаимность там, где она крайне маловероятна. Ведущий ток-шоу зачастую может рассчитывать на взаимность от аудитории, своей команды и гостей, как и намекать на ложную взаимность для создания комического эффекта. Хорошим примером подобного являются шутливые перепалки Конана с его ассистентом (выход в эфир — 13.04.2017):

«— This is the part, where we pretend that we did not plan any of this, and **you are just my buddy**, who sits there, behind that weird pedestal. Now, **ask me about this story.**

— Okay, **what story is that, buddy**?»

Таким образом, наиболее частотными стратегиями позитивной вежливости оказались: «уделяйте внимание слушающему», «используйте маркеры внутригрупповой принадлежности», «избегайте разногласия», «будьте оптимистом» и «предполагайте взаимность». Основными целями использования этих стратегий является создание уважительной и доброжелательной атмосферы как для гостей ток-шоу, так и для аудитории, уменьшение дистанции между участниками коммуникации, а также обеспечение комфорта участников коммуникации. Стратегии позитивной вежливости используются реже, чем стратегии негативной, но являются более явными и заметными в речи.

Список литературы

1. Власян, Г. Р. Коммуникативная категория вежливости: проблема интерпретации/ Г. Р. Власян. — Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 33. — С. 36-38.

2. Ларина, Е. Г. Лингвопрагматические особенности ток-шоу как жанра телевизионного дискурса (на материале американских телевизионных программ) : автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Ларина Елена Геннадиевна. — Волгоград, 2004. — 22 с.

3. Ларина, Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. — М. : Рукопис. памятники Древ. Руси, 2009. — 512 с.

4. Brown, G. Speakers, Listeners and Communication: Explorations in Discourse Analysis / G. Brown. — Cambridge ; New York, 1995. — 238 p.

5. Brown, P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. — Cambridge : Cambridge University Press, 1987. — 345 p.

6. Goffman, E. Interactional Ritual: Essay on Face-to-Face Behaviour / E. Goffman. — Garden City ; New York : Anchor Books, 1967. — 270 p.

7. Watts, R. Politeness / R. Watts. — Cambridge : Cambridge University Press, 2003. — 304 p

М. Ф. Масгутова, Л. Х. Тляумбетова
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ВНУШЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале выступлений президента США Дональда Трампа после инаугурации)

THE IMPLEMENTATION OF SUGGESTION STRATEGY IN THE POLITICAL DISCOURSE BASED ON DONALD TRUMP'S SPEECHES

Политический дискурс является центральным в лингвополитологии. Понятия «стратегия» и «тактика» в политическом дискурсе тесно взаимосвязаны, что подтверждается определением политологами тактик как вытекающих из стратегий. Политическая стратегия и тактика могут рассматриваться как теория и практика участия в политической жизни, политическом процессе и политической борьбе, применяемые государственной властью, общественно-политическими силами и движениями. В рамках стратегии внушения реализуются такие тактики, как тактика аргументирования, тактика навязывания мнения и тактика единения.

Ключевые слова: *политический дискурс, речевое воздействие, коммуникативная стратегия, тактика, лексический повтор, лексическая единица.*

Political discourse takes a central position in political linguistics. Such notions as strategy and tactics in political discourse are interdependent. This idea can be supported by definitions of tactics as parts of strategies given by political scientists. Political strategy and tactics can be viewed as theory and practice of participation in political life, political process and political struggle used by governmental authorities, socio-political forces and movements. In terms of suggestion strategy such tactics as the tactics of argumentation, the tactics of obtruding one's opinion and the tactics of unification are implemented.

Keywords: *political discourse, linguistic manipulation, strategy of communication, tactics, lexical repetition, lexical unit.*

Политика, как одна из главных сфер общественной жизни, всегда притягивала к себе внимание общественности. Имидж государства, его взаимоотношения с другими странами и роль в мировом сообществе напрямую зависят от публичных выступлений, посредством которых политики обращаются к гражданам своей страны и к международному сообществу в целом. Именно речи политических лидеров отражают положение дел в стране и мире и влияют на исход той или иной ситуации. Для реализации этих задач политические деятели используют различные стратегии и тактики речевого воздействия, анализируя которые можно сделать прогнозы относительно дальнейших действий и намерений лидеров и выявить наиболее эффективные приемы воздействия на аудиторию.

Российский лингвист В.Е. Чернявская описывает дискурс как «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве», а также как «совокупность тематически соотнесенных текстов». [5, с. 74].

Политический дискурс, являясь центральным в лингвополитологии, представляет собой особенный тип дискурса, направленный на захват и удержание политической власти [1, с. 6]. Он обладает рядом функций и предназначен для описания, убеждения и пробуждения в адресате определенных намерений, побуждений к действию. Все эти действия осуществляются посредством языка, который позволяет политику войти в личностную сферу реципиента с помощью простых и сложных языковых приемов — приемов речевого воздействия.

По мнению П. Б. Паршина, под речевым воздействием в широком смысле понимается влияние на индивидуальное и/или коллективное сознание и поведение, которое осуществляется различными речевыми средствами или же, иными словами, с помощью сообщений на естественном языке [3, с. 123]. Выделяя вербальный и невербальный аспекты речевого воздействия, И. А. Стернин определяет его как нацеленное на достижение конкретных результатов воздействие одного человека на другого (или на группу лиц) с помощью речи и сопутствующих ей невербальных коммуникативных средств [4, с. 46].

Для реализации речевого воздействия используются различные коммуникативные стратегии и тактики. О.Н. Паршина определяет стратегию как конкретную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [3, с. 20].

В различных дискурсах, в частности в политическом, исследователи выделяют такие виды стратегий, как самопрезентация, дискредитация, самозащита, а также аргументативный, агитационный, манипулятивный, дискурсивный, стилистический, диалоговый виды и многие другие. Однако при всем разнообразии классификаций речевых стратегий не существует определенных, единых оснований для выделения их типов, а также их соотношения с коммуникативными тактиками.

Коммуникативно-речевой прием, или речевая тактика, по мнению В. Е. Чернявской, является коммуникативным ходом, который выступает в качестве отдельного инструмента реализации общей стратегии [5, с. 46].

О. Н. Паршина также считает, что речевая тактика есть не что иное, как цепочка последовательных речевых действий, осуществляемых в той или иной коммуникативной стратегии [3, с. 23].

Таким образом, речевые приемы и тактики следует анализировать в рамках той или иной стратегии как ее неотъемлемую часть. Это позволит сделать вывод о коммуникативной стратегии как о комплексном феномене в целом.

Итак, мы хотели бы более подробно рассмотреть стратегию внушения, превалирующую в постинагурационных выступлениях президента США Дональда Трампа.

Под внушением, или суггестией, понимается воздействие на подсознание, эмоции и чувства человека, косвенно обеспечивающее воздействие на его ум, волю, поведение за счет ослабления контрольно-регулятивной функции сознания, снижения сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания. В рамках данной стратегии были выделены следующие тактики:

1) тактика аргументирования;
2) тактика навязывания мнения;
3) тактика единения.

Тактика аргументирования выражается с помощью использования статистических данных, а также апелляции к мнению авторитетов, что делает информацию более убедительной и правдоподобной:

"…Obamacare has failed. If you go to Minnesota, where they had a **66-percent increase**, and **the governor of Minnesota**, who is with us today, **said**, Obamacare — the Affordable Care Act — is no longer affordable…" (…был отмечен 66-процентный рост, и губернатор Миннесоты…подтвердит, что…)

"We spent **$6 trillion** in the Middle East, and we have potholes all over our highways and our roads." (Мы потратили 6 триллионов долларов...)

Американский президент использует в своей речи нарративы и прямое обращение к аудитории в целях повышения уровня доверия к себе и к своим словам, демонстрации своего соучастия:

"I have to say**, when I was young**, in high school and college, everybody used to say: "we haven't lost a war" — we never lost a war — **you remember?** Some of **you were right there with me,** and **you remember** we never lost a war." (…когда я был молод…все говорили о том…мы никогда не проигрывали в войнах…вы помните? Некоторые из вас были рядом, и вы помните— мы никогда не проигрывали.)

Особого внимания заслуживает тактика навязывания мнения, которая нацелена на внушение адресату определенной точки зрения, на изменение системы взглядов и ценностных ориентиров в сознании адресата, побуждению его к форме поведения, которую бы тот считал проявлением собственной воли. Эта тактика реализуется с помощью лексических единиц и приемов:

• адъективных сочетаний и слов-интенсификаторов:

"We were **unbelievably successful** in the election." (…невероятно успешны...).

*"God is our **mighty** creator."* (Бог — наш всемогущий создатель).

*"I am very upset with NAFTA. I think NAFTA has been a **catastrophic** trade deal for the United States."* (Я очень расстроен соглашением NAFTA. Я считаю NAFTA худшей торговой сделкой Соединенных Штатов.)

"When America is **united**, it is **totally unstoppable**." (Когда Америка едина, она абсолютна неостановима).

• синонимов:

"They're removing **the bad ones** and that's where we're focusing. It's the **bad ones**, we're getting some **very-very bad players** out of this country: (drug) **lords, gang members, heads of gangs, killers, murders**…" (Мы выгоняем «плохих парней», и…Они — «плохие парни», а мы выдворяем некоторых очень-очень «плохих парней» — наркодилеров, убийц, бандитов и их главарей — из нашей страны…).

• лексических повторов:

"Together we will **make America strong again**, we will **make America wealthy again**, we will **make America proud again**, we will **make America safe again** — and yeah — we will **make America great again.**" (Вместе мы сделаем Америку снова сильной, мы сделаем Америку снова богатой, мы сделаем так, чтобы Америкой снова гордились, мы сделаем Америку снова безопасной, и да — мы сделаем Америку снова великой).

"Radical Islamic terrorism has to be eradicated just off the face of the earth…This is **evil**. This is **evil**... This is a **level of evil we haven't seen**..." (…Это зло. Это зло… Это тот уровень зла, которого мы еще не видели).

*"We are **protected** and will always be **protected**... We will be **protected** by the great men and women of our military and law enforcement and, most importantly, we will be **protected** by God."* (Мы в безопасности и всегда будем защищены… Нас будут защищать великие мужчины и женщины, несущие службу в армии и органах охраны правопорядка, и — что самое главное — мы будем под защитой Бога).

Тактика единения используется для выражения единства взглядов и идей, сплоченности говорящего с аудиторией, поднятия духа и чувства национальной гордости. Эта тактика реализуется с помощью таких средств, как:

• употребление личного местоимения "we" и притяжательного местоимения "our", а также слов с положительной коннотацией:

"This is **our chance to achieve great** and lasting **change** for **our beloved nation.**" (Это наш шанс — добиться великих и коренных преобразований для нашей горячо любимой нации).

*"**Together we** will **save** thousands and thousands of lives."* (Вместе мы спасем тысячи и тысячи жизней).

*"**Together we** will **determine the course** of America and the world."* (Вместе мы определим курс Америки и мира).

*"**We**, citizens of America, **are** now **joined**."* (Мы, граждане Америки, теперь едины).

• использование лексического повтора:

"**We share one** heart, **one** home and **one** glorious destiny." (Мы разделяем одно сердце, один дом и одну славную судьбу).

"We're one nation and **their pain is our pain**, **their dreams are our dreams,** and **their success will be our success**." (Мы — единая нация, и их боль — наша боль, их мечты — наши мечты, и их успех будет нашей заслугой).

*"It's **our solemn duty**— **together** to protect the **country**, **our country**."* (Наш священный долг — вместе защитить страну, нашу страну).

Таким образом, в ходе анализа постинагурационных выступлений Дональда Трампа, его речи были выявлены тактики аргументирования, навязывания мнения и единения в рамках реализации стратегии внушения. Они могут быть использованы как самостоятельно, так и в комбинации с другими средствами. Наиболее частотными способами реализации этих тактик являются промиссивные конструкции, слова-интенсификаторы и лексические повторы, которые делают высказывания президента США более яркими, выразительными и запоминающимися.

Список литературы

1. Баранов, А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. — М. : Знание, 1991. — 64 с.

2. Паршин, П. Б. Речевое воздействие и манипулирование в рекламе [Текст] / Ю. К. Пирогова, А. Н. Баранов, П. Б. Паршин. — М., 2000. — С. 123—127.

3. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01 — Русский язык / Ольга Борисовна Сиротинина. — Астрахань : Изд-во АГТУ, 2005. — 325 с.

4. Стернин, И. А. Основы речевого воздействия. Учебное издание [Текст] / И. А. Стернин. — Воронеж : Изд-во «Истоки», 2012. — 178 с.

5. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. Учебное пособие/ В. Е. Чернявская. — М. : Флинта, 2006. — 134 с.

В. Д. Мизрахи
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРС НА ОСНОВЕ РЕЧЕЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ РОССИИ И КНР

WAYS OF SPEECH INFLUENCE IN POLITICAL DISCOURSE BASED ON SPEECHES OF POLITICAL LEADERS OF RUSSIA AND CHINA

В данной статье рассматриваются виды речевого воздействия, которыми оперируют политические лидеры РФ и КНР для воздействия на свою аудиторию. Приводится теоретическая база, рассматриваются примеры речей политических лидеров КНР и РФ, проводится анализ на предмет использования средств речевого воздействия и сравнение частоты используемых способов, приводится график.

Ключевые слова: *речевое воздействие, виды речевого воздействия, политический дискурс, средства речевого воздействия, политический лидер, анализ речей, аудитория, воздействие.*

This article discusses the types of speech influence that political leaders of Russia and China operate to influence their audience. There is given the theoretical basis, considered the examples of speeches of political leaders of Russia and China, analyzed using of speech influence and frequency of using methods of influence, given the schedule.

Keywords: *speech influence, types of speech influence, political discourse, ways of speech influence, political leader, analysis of speeches, audience, influence.*

Введение

В наше время очень большое внимание уделяется речевому воздействию на аудиторию. Речевое воздействие используется во многих областях нашей жизни: политика, экономика, реклама, религия, образование и даже в повседневной жизни. В большинстве случаев люди не замечают того, что на них тем или иным способом воздействую через различные источники (СМИ, интернет, реклама, книги и т. д.), большинство людей даже не подозревают о том, какими бывают способы речевого воздействия.

В данном исследовании мы рассмотрели способы и виды речевого воздействия, используя в качестве примера речи Президента России В.В. Путина и Генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина.

Речевое воздействие — это воздействие на человека другим человеком при помощи речи для побуждения объекта воздействия действовать так, как задумал говорящий.

Актуальность обусловлена тем, что в нем осуществлен системный подход к явлению речевого воздействия, соединяющий парадигмы психолингвистики, лингвистики текста, прагмалингвистики.

Цель работы: определить какими способами речевого воздействия оперируют главы правительства КНР и РФ и дать сравнительную характеристику.

Для реализации поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

— определить типы и виды речевого воздействия;
— определить способы речевого воздействия в политическом дискурсе;
— проанализировать речи Си Цзиньпна и В. В. Путина;
— сделать сравнительный анализ речей Си Цзиньпина и В. В. Путина.

Предмет исследования является речевое воздействие в политическом дискурсе.

Объект исследования является речевое воздействие как сложный психолингвистический процесс.

Методология исследования: поиск, изучение, анализ и обобщение научной литературы по данной тематике.

Средства речевого воздействия и их применение в политическом дискурсе

Определение понятия речевого воздействия, его типы и виды

Чтобы начать изучение темы, мы поставили перед собой задачу изучить само понятие речевого воздействия.

Речевое воздействие — это любое речевое высказывание, взятое в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, это речевое общение, описанное с позиции одного из участников коммуникации, когда он рассматривает себя как субъект воздействия, а своего собеседника — как объект [5, с. 7].

Речевое воздействие — это воздействие говорящего на другого человека или группу людей при помощи речи и сопутствующих ей невербальных средств для достижения поставленной цели — изменения поведения адресата, его установок, намерений, представлений, оценок и т. п. в ходе речевого взаимодействия с ним [2, с. 55].

И. А. Стернин определяет речевое воздействие в контрасте с манипулированием. Речевое воздействие является воздействием на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять точку зрения говорящего, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т. д. Манипулирование — это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т. д. бессознательно или вопреки его собственному мнению, желанию, намерению [4, с. 196].

Руководствуясь данными определениями, мы сделали общий вывод о том, что речевое воздействие — это воздействие на человека другим человеком при помощи речи для побуждения объекта воздействия действовать так, как задумал говорящий.

Средства речевого воздействия

Речевое воздействие это наука о выборе наиболее подходящего средства воздействия на человека в конкретной ситуации, об умении правильно комбинировать различные средства речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации с целью достижения наибольшего эффекта.

Различают два основных аспекта речевого воздействия: вербальный и невербальный. Вербальное речевое воздействие — это воздействие при помощи слов. При вербальном воздействии большое влияние оказывает то, в какой речевой форме вы выражаете свою мысль, какими словами, в какой последовательности излагать речь, насколько громко, с какой интонацией.

Невербальное воздействие — это воздействие при помощи неречевых средств, которые сопутствуют нашей речи (жесты, мимика, поведение во время речи, внешность говорящего, дистанция до собеседника и др). Корректно построенное вербальное и невербальное воздействие обеспечивают эффективность общения.

Совокупность типов вербальных или невербальных воздействий определяется как фактор общения.

Выделяются некоторые правила общения. Они подразделяются как на нормативные (Как надо? Как правильно?), так и на правила речевого воздействия (Как лучше? Как эффективней?).

Основными факторами речевого воздействия являются:

- Внешность;
- Соблюдение коммуникативных норм;
- Установление контакта с собеседником;
- Взгляд;
- Физическое поведение во время речи (движения, жесты, позы);
- Манеры (дружелюбие, искренность, эмоциональность, немонотонность, воодушевление);
- Размещение в пространстве;
- Содержание;
- Язык;
- Объем сообщения;
- Расположение фактов и аргументов, идей;
- Время;
- Количество участников;
- Адресат.

Определение понятия дискурса и политического дискурса

Для начала мы определили значение понятия «дискурс». Слово «дискурс» в русском языке не имеет своего варианта, поэтому оно переводится как дискурсия, речь, слово, текст, рассуждение.

И. Ф. Ухвановой-Шмыговой полагает, что если дискурс является процессом, то его изучение возможно только на материале современных текстов. Так дискурс-анализ становится методикой, работающей с ограниченным числом текстов, и определяется как анализ исключительно устной речи в процессе ее звучания [6, с. 7].

Если же дискурс является продуктом речи, тогда под дискурс-анализом понимается анализ любых сообщений, независимо от времени их порождения. Здесь уже в центре внимания и сам текст, но и те условия его функционирования, которые получили свое отражение в тексте. Текст выступает как определенный комплекс, построенный на базе взаимодействия целого ряда воздействий (вербальных и невербальных) [1, с. 14].

Речевое воздействие в политическом дискурсе

Речевое воздействие в политическом дискурсе можно определить как психологическое влияние на адресата, поскольку оно направлено на получение заранее запланированного эффекта.

Для говорящего в политическом дискурсе важно побудить слушающего к действию с помощью высказывания. По мнению Е. В. Сидорова, мотивом коммуникативной деятельности говорящего является переживаемая им необходимость речевого управления деятельностью слушающего, поскольку только через речевое управление возможно управление деятельностью людей. В политическом дискурсе, как и в любой речевой коммуникации, высказывания создаются для того, чтобы побудить слушающего (или слушающих) к речевой деятельности, которая реализуется в форме второстепенной коммуникативной деятельности. Второстепенная коммуникативная деятельность понимается как процесс речепсихической активности слушающего и включает в себя потребность, цель, соответствующие речепсихические действия и операции, систему соотнесения данной активности с действительностью, предполагаемую говорящим [3, с. 82].

Выделяют несколько способов речевого воздействия в политическом дискурсе:

1. Информирование — минимальное речевое воздействие, связанное с принятием или непринятием информации.
2. Внушение (уговаривание) — оценочное и эмоциональное воздействие, которое осуществляется преимущественно с опорой на эмоции объекта внушения.
3. Доказывание — это логический путь речевого воздействия, приведение аргументов, подтверждающих правильность какого-либо тезиса.
4. Убеждение — доказательство с помощью аргументов и с использование эмоционального внушения. Убеждающее воздействие опирается на разум и на чувства человека.
5. Волеизъявление (принуждение) — воздействие на поведение собеседнике.
6. Ритуальные (социальные) воздействия — условные речевые действия, имеющие характер этикетных актов: обращение, приветствие, клятва и другие стандартные формы ритуального поведения.

Прагмалингвистические особенности речи В. В. Путина и Си Цзиньпина

Россия и Китай на протяжении длительного времени идут бок о бок друг с другом во многих сферах жизнидеятельности. Во многом нам приходится учиться и перенимать необходимое друг у друга. Но главный вопрос состоит в схожести и различии двух держав на разных уровнях. В данном случае мы произведем сравнительный анализ речей В. В. Путина и Си Цзиньпина, являющимися действующими политическими лидерами двух стран.

Проанализировав их речи на основе общепринятых способов речевого воздействия, мы сравнили их речи

и выявили в чем наши державы имеют общее, а в чем различны.

Косвенные аргументы — выраженная весомость фактов, используя весомые доводы, фактические убеждения.

Проанализировав несколько речей и взяв наиболее подходящие примеры, мы сделали вывод, что оба политика прибегают к использованию косвенных аргументов, но в самих речах они разнятся тем, что именно они выставляют наиболее важным для своей страны.

Самые часто употребляемые способы аргументации у В. В. Путина и Си Цзиньпина разнятся, но есть и общее. Для начала сопоставим способы, которыми пользуются политики.

В. В. Путин часто использует такие способы аргументации как:

а) опора на заведомо истинные суждения: законы, документы, нормативные акты, аксиомы, пословицы, поговорки, крылатые выражения и т. д.;

«Мы заключили сейчас, недавно заключили, между госдепом и МИДом соглашение по поводу того, как и что могут делать представители России в ходе возникновения этих кризисных или конфликтных ситуаций. Что на практике получилось? На практике оказалось, что эта сфера деятельности отнесена американским законодательством на уровень штата».

б) приведение статистических данных как одного из логических аргументов.

«Так вот, последние данные изменения реального ВВН в процентах к прошлому году: 1,4 процента — 1,5 будет, наверное. Инфляция — 6,1 процента. Это чуть меньше, чем в прошлом году (в прошлом году было *6,6)»*

в) употребление риторических вопросов.

«О чём пекутся наши партнёры в Штатах и американские законодатели? О правах человека в наших тюрьмах, в местах лишения свободы. <…> »

г) создание эффекта очевидности и общеизвестности фактов.

«Вопрос: Владимир Владимирович, к несколько другой теме. На сайте газеты «Московский комсомолец» вчера было опубликовано открытое письмо Андрея Макаревича к Вам, которое получило значительное число откликов. Ознакомились ли Вы с содержанием этого письма и как Вы могли бы прокомментировать поднятую музыкантом проблему?

В. Путин: Я когда передвигался к месту сегодняшнего совещания, его прочитал. Что здесь комментировать? Проблема коррупции известна. В последние годы мы говорим о ней постоянно, много. Это непростая проблема для любого общества. Где — то она доставляет меньше проблем и хлопот, где — то она является совсем серьёзной. Я считаю, что у нас — это как раз тот самый случай».

д) обещания предложения готового решения.

«Сегодня мы вступаем в новый этап национального развития, нам потребуется решать задачи принципиально иного уровня, иного качества и масштаба. Ближайшие годы будут определяющими для судьбы России на десятилетия вперёд. <…>

Мы добьёмсянаших целей, если будем единым, сплочённым народом, если будем дорожить нашим Отечеством, укреплять российскую демократию, конституционные права и свободы, расширять участие граждан в управлении страной, в формировании национальной повестки дня, чтобы стремление каждого к лучшей жизни было воплощено в совместной работе для процветания всей страны».

Си Цзиньпин часто использует такие способы аргументации как:

а) использование нарративов;

«民主和人权是人类共同追求,同时必须尊重各国人民自主选择本国发展道路的权利» (Демократия и права человека являются общим стремление человечества, а также необходимость уважать людей всех стран самостоятельно выбирать свой собственный путь развития права.) [Совместная пресс-конференция КНР и США 2015 г.].

б) создание эффекта очевидности и общеизвестности фактов;

«当然，没有人民支持，这些工作是难以做好的» (Конечно, без поддержки народа, мы бы не смогли все успешно реализовать) [Новогодняя речь 2014—2015].

в) обещания предложения готового решения.

«我们提出了“两个一百年”奋斗目标，就是到*2020*年实现国内生产总值和城乡居民人均收入比*2010*年翻一番，全面建成小康社会。» (Мы предлагаем программу «двухсотлетия», к 2020 г. Доход на душу населения сельских и городских жителей увеличится в два раза по сравнению с 2010 г., строительство среднезажиточного общества). [Визит Си Цзиньпина Вашингтон, Сиэтл, 2015].

В стратегии на уровне стилистики и локальной семантики общего гораздо больше, чем различий. Оба политика часто употребляют в своей речи повторы, отрицания и уступки. Конечно, то свойственно не только взятыми нами ораторами, но и для других политических деятелей.

В своих речах В. В. Путин часто использует вводные слова. В основном он пользуется словом «конечно» для демонстрации того, что его слова являются логичным решением или относится к заведомой известной информации, которую должен знать каждый в стране.

Так же часто используется «может» или «может быть». Данные вводные слова используются с целью неоднозначности ответа, что дается возможность слушателям/читателям речей подумать над данным вопросом и сделать несколько своих вариантов ответа. Этим самым дается шанс «поучаствовать» в решении проблемы, но на уровне личных домыслов. Людям дается шанс почувствовать себя участником.

Создание эффекта очевидности — это отдельный способ речевого воздействия, в котором не обязательны дополнительные вводные слова, достаточно просто заявить это прямым текстом, и слушатель или читатель автоматически соглашаются с этим высказыванием, ведь сознаваться в правдивых фактах — это один из наиболее действенных ходов завоевания публики.

Что касается Си Цзиньпина, то в его речах то слово используется в разы меньше. Но тем не менее, она присутствует. Оно так же фигурирует в предложении с целью показать, что данное высказывание логично в своем роде. Но используется оно в первую очередь для объединения народа. Тогда. Как в речах Путина, слово используется лишь для усиления факта.

Как мы уже выяснили, Президент России часто используется в своих речах риторические вопросы. Он используется их в абсолютно разных ситуациях для того, чтобы аудитория попыталась найти ответ самостоятельно, но не находя собственных ответов, они, конечно, соглашаются с единственным ответом, который дает Президент, что становится заведомо правильным для всей аудитории.

На ровне с некоторыми вводными словами риторические вопросы даются аудитории шанс подумать самим и принять участие в принятии решений на эти вопросы, но опять же, на уровне своих личных домыслов.

Си Цзиньпин же не дает такой возможности для своих слушателей. В Китае господствует принцип единства народа, а риторические вопросы могут стать причиной споров и конфликтов у слушателей, что, само собой, приведет к разрушению единства.

Большинство политических деятелей, не только в КНР и России, но и в других странах, пользуются «политику обещаний» — политический прием, с помощью которого добиваются голосов избирателей посредством обещания достичь тех или иных целей. Например, во время выборов кандидаты представляют свою программу народу, где большинство — это обещания, которые не обязательно выполняются в предложенный срок, или вообще не выполняются. Чем привлекательнее эти обещания, тем больше вероятность, что выберут именно тебя. Но политики, которые уже стоят на тех должностях, которые им нужны были, используют обещания с другой целью, как, Например, В. В. Путин и Си Цзиньпин. Их обещания направлены на решения определенных проблем в странах. Зачастую, этот прием используется во время празднования Нового года, 31 декабря — 1 января в России и в Китае по лунному календарю. Отличительной чертой политических обещаний является то, что пути выполнения никогда не описываются, но их всегда можно наблюдать в новостных лентах.

Каждый из политиков нуждается в принятии народом его, как своего человека. Так В. В. Путин, показывается это с помощью стиля общения и фразами, которые мелькают в его речах. Часто можно встретить просторечные фразы или выражения, которые свойственны простому народу.

Си Цзиньпин же показывает то через призму понимания единства китайской нации. В этом он пользуется очень часто такими словами, как «мы» и «наш».

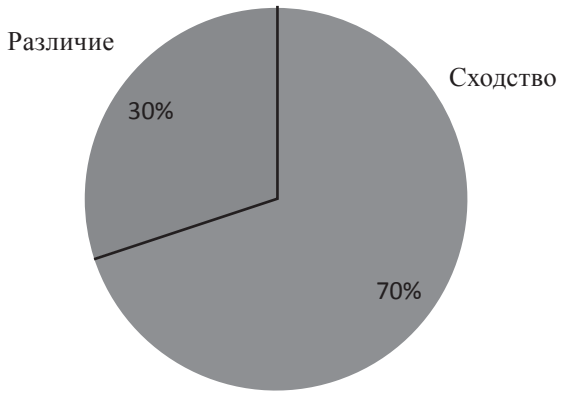
Заключение

Мы рассмотрели способы и виды речевого воздействия, используя в качестве примера речи Президента России В. В. Путина и Генерального секретаря ЦК КПК Си Цзиньпина.

В связи с поставленной задачей было проведено исследование основных понятий, касающихся речевого воздействия, его типов, видов и средств. А также изучены основные понятия дискурса, в частности политического. Основным аспектом исследования послужила прагмалингвистическая особенность речей двух глав государств, проведен их сравнительный анализ.

Проанализированные нами тексты выступлений В.В. Путина и Си Цзиньпина показали, что очень значимой в речевом воздействии оказалась эмоционально-экспрессивная доминанта, поскольку тексты предназначены для выступлений перед публикой и призваны сразу овладеть их вниманием, воздействовать на их чувства и эмоции. Мы пришли к выводу, что для эффективного воздействия на аудиторию политический деятель прибегает к разнообразным средствам аргументации с использованием различных стратегий.

Сравнительный анализ речей политических лидеров КНР и России показал, что основная цель руководителей этих государств доносится до граждан с учетом особенностей их менталитета, пола, возраста и уровня образованности.



Сходство и различие в использовании речевого воздействия В. В. Путиным и Си Цзиньпином

Проведя сравнительный анализ, мы выяснили, что общего у двух политиков гораздо больше (см. рсиунок). Конечно, все способы речевого воздействия имеют место быть в речах политиков изучаемых стран, но, изучив конкретных политических лидеров, обнаружилось, что лидеры двух держав пользуются далеко не всеми способами. Более того оба политика прибегают к практически одинаковым приемам манипуляции сознания публики, не смотря на различия двух наций. Данный факт говорит нам о том, что Россия и Китай являются родственными странами в данном контексте. Это, конечно, поспособствовало заимствование политического строя КНР у СССР. Коммунисты могут жить в разных странах, но цели и идеи у всех одинаковые, поэтому и способы влияния на такую публику, конечно же, будут схожими. Но учитывая то, что Россия отошла от коммунистического пути и учений К. Маркса, способы манипуляции начали меняться вместе с сознанием народа. Отсюда и появляется все быстрее растущая пропасть между схожестью двух стран.

Безусловно, нами были проанализированы только текстовые высказывания политических деятелей, но помимо этого есть еще ряд важных факторов, влияющих на сознание публики. Этими факторами являются: интонация голоса, эмоции, показываемые на момент высказывания определенного предложения или мысли, жестикуляция и многое другое, что в большей степени относится к психологии. Но это так же играет большую роль в данном направлении.

Проведенный нами анализ использования манипулятивных приемов в речах двух лидеров в процентном соотношении показал результат, что В. В. Путин

и Си Цзиньпин пользуются одинаковыми приемами воздействия на 70 %.

Таким образом, в данном исследовании были выполнены поставленные задачи по исследованию способов речевого воздействия в политическом дискурсе. Исходя из того, что в наше время сильно развита технология средств массовой информации и имеет колоссальный эффект воздействия на большое количество людей, данная тема очень актуальна и требует в дальнейшем более глубокого изучения в данной области. Это обусловлено тем, что большинство граждан убеждены в правильности принятых решений своих политических лидеров, которые могут отступать от основных целей государства и желаний народа. Вышесказанное подтверждает актуальность и практическую значимость проделанной работы.

В заключение следует отметить, что дальнейшее развитие данного вопроса следует направить в изучение способов восприятия речи людьми различных национальностей, веры и менталитета.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Выбранные работы: Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 424 с.

2. Гришечко, Е. Г. Выранные работы: Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия / Е. Г. Гришечко. — Гуманитарные и социальные науки, 2008, № 4. — С. 33.

3. Сидоров, Е. В. Выбранные работы: Онтология дискурса. /Е. В. Сидоров. — Изд. 2-е. — М. : Либроком, 2009. — 232 с.

4. Стернин, И. А. Выбранные работы: Практическая риторика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Стернин. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.

5. Тарасов, Е. Ф. Выбранные работы: Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. / Е. Ф. Тарасов. — М.: 1990. — 240 с.

6. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Выбранные работы: Дискурс-анализ в контексте современных исследований / И. Ф. Ухванова-Шмыгова // Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов : сб. науч. трудов. – Минск : Белгосуниверситет, 2002.

7. Официальный сайт Президента РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/ (дата обращения: 10.02. 2018).

8. Официальный сайт Генерального секретаря ЦК КПК [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://cpc.people.com.cn/ (дата обращения: 10.02. 2018).

К. З. Митрович

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (Новокузнецк, Россия)

ФЕНОМЕН «ГУАНЬСИ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

THE PHENOMENON «GUANXI» IN THE CHINESE LANGUAGE

Данная статья представляет собой результаты исследования по анализу словарных дефиниций «гуаньси» (guānxì), примеров их употребления, с целью выявить изменения в коннотативном значении данной лексической единицы. Выдвигается и аргументируется гипотеза об пейорации коннотативного значения. Также, была предпринята попытка категоризации примеров на группы, на основе социологической классификации данного понятия. Лексические единицы были выбраны методом сплошной выборки. В результате исследования нами было выделено сорок три варианта употребления номинации «guanxi» в китайского-русских словарях, девять из которых имеют положительное значение, двенадцать — нейтральное и двадцать два — отрицательное. В настоящее время отмечается тенденция к «ухудшению» значения слова и изменение его значения в ходе приобретения данной лексической единицей статуса «безыквивалентной» и снижение стилистических характеристик.

Ключевые слова: *языковая картина мира; лингвокультурология; безэквивалентная лексика; коннотативная семантика; словарная дефиниция; китайский язык.*

This article presents the results of the analytic research of the dictionary definitions of «guanxi» (guānxì)and usage examples aimed to explore the changes in the connotational meanings of this word. There is a presented and argued hypothesis of the connotational meaning pejoration. Also, there was made an attempt to divide all the examples into three groups according to the sociological classification of the given concept. The choice of lexical items is based on the continuous sampling method. As the result of research, we accentuated forty-three usage alternates in the naming "guanxi" in Chinese-Russian dictionaries, nine of them have positive connotational meaning, twelve — neutral and twenty-two alternates considered as negative. The tendencies of noticed deteoration and changes in the meaning are caused due to acquisition of status "non-equivalent" lexis and stylistic characteristics inclination.

Keywords: *linguistic worldview; linguoculturology; culture-specific vocabulary; connotation; definition; Chinese*

Феномен «гуаньси» исследовался учеными в таких областях знаний как экономика, социология и психология уже более сорока лет, однако в рамках лингвистики остается малоизученным.

В китайском языке традиционно за понятием «关系» (guānxì) (рассматриваются денотативные значения имени существительного) были закреплены следующие варианты словоупотребления [7, с. 544]:

1) отношения между людьми, принадлежащими к одной и той же социальной группе или связанные общим знакомым;
2) фактические отношения (связь) между людьми, необусловленные постоянным контактом между ними (соседство, региональное сотрудничество, рабочая среда);
3) использование чьего-либо высоко общественного положения для того, чтобы добиться политической или экономической выгоды, как правило, нелегальным путем.

В первом случае слово «关系» (guānxì)», имеет право трактоваться как «связь», «отношения», традиционно взаимоотношения, попадающие в эту категорию, являются наиболее прочными и имеют позитивные коннотации так, как эта категория тесно связана с древней философией Китая [9]. Вторая охватывает нейтральные понятия. В рамках третьей категории словоупотребления, уже прочно вошедшей в современный английский и русский языки как безэквивалентная лексика [3, с. 40], часто используется бизнесменами и является следствием культурной глобализации. Влияние изложенных выше фактов и способствовало началу изучения феномена «гуаньси» в современном китайском языке.

В соответствии с представленными выше определениями, в социологии понятие «гуаньси» было разделено на следующие группы [7]:

1) «семья» (кровное, близкое родство, чувства), известные в китайском языке как倾情;
2) «помощь» (взаимоотношения обусловленные единой рабочей средой, областью проживания, соседством), в китайском — 感情;
3) «одолжение» (подношения, материальная помощь, средство решения проблем) или 人情.

Интерпретируя эту информацию с точки зрения лингвистики, можно судить, что контексты употребления слов в рамках первых двух категорий совпадают с группами, выделенными в социологии, и имеют положительную и нейтральную окраску, соответственно, тогда как последняя вызывает крайне негативный отклик. Первоначально данная группа включала в себя все виды взаимодействия, подразумевавшие деловые отношения между двумя сторонами. В работах Янга «гуаньси» так же приравниваются к различным незаконным действиям, ставятся в один ряд с понятиями 强权 (qiángquán — узурпировать) и 后门 (hòumén — лазейка).

С точки зрения лингвистики и такой ее ветви как лексикология, наряду с денотативным (лексико-логическим) понятием, слово так же может иметь и эмоционально — оценочное, в китайской лексикологии выделяют два типа таких значений: как эмоциональная окраска (感›清色彩 gǎnqīngsècǎi)Виноградов в своем труде «Основные типы лексических значений слова» [1, с. 187], значение любого слова определяется не только понятием, оно включает в себя и общественно-осознанные и относящиеся к нему контексты употребления, его связи с другими словами и явлениями. Поэтому данное лингвистическое явление может побудить:а) развитие у слова нового значения; б) потерю существующего значения, выход из употребления; в) вызвать новое чувственное, субъективное отношение человека к предметам.

Исходя из данных, выявленных в ходе социологических исследований, нами было выдвинуто предположение, что у слова «关系» (guānxì)» существует тенденция к пейорации значения, чтобы подтвердить нашу гипотезу нам потребовалось проанализировать данные нескольких современных русско-китайских словарей (1990—2010), в их числе: БРКС, словарь З.И. Барановой и А.В. Котова, Кхуан Юй, О.В. Левина [5, с. 450; 6, с. 244; 7, с. 225; 9] и других авторов, разделить примеры их лексической сочетаемости соответственно социологическим группам «гуаньси» и их коннотативным значениям. Результаты представлены в таблице.

Всего в ходе исследования нами было выделено 43 варианта употребления слова «» в китайско-русских словарях, 9 из которых имеют положительное значение, 12 — нейтральное и 22 — отрицательное, отдельно стоит отметить такие варианты словоупотребления как 关系户 — блат; 关系学 — наука о налаживании нужных связей и 私人关系 — кумовские отношения, кумовство.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что в современном китайском языке наблюдается тенденция к пейорации коннотативного значения данной лексической единицы в связи с преобладанием негативной эмоционально-чувственной окраски данного понятия.

В заключении следует отметить, что данный феномен изучен не до конца и требует дальнейшего изучения. В будущем мы планируем проанализировать данные корпуса китайского языка, раскрыть понятийную составляющую данного концепта китайской лингвокультуры.

Типы «гуаньси»

倾情 / «Семейные гуаньси»	感情 / «Гуаньси Помощи»	人情 / « Гуаньси одолжения», «бизнес-гуанси»
两家的关系很 — отношения между двумя семьями очень прочные; 友善关系 — дружественные отношения; 连带关系 — взаимосвязь; 他们两个人亲戚关系不算远 — родство между ними двумя нельзя считать дальним; 密切关系(交往) — добрые отношения; 与... 建立友好关系(友谊关系) —установить дружественные отношения с кем-либо; 同居关系 — любовные отношения; 交情关系 — иметь близкое знакомство;协调关系 — гармонизация отношений.	没关系 —ничего, пустяки 主客关系 — отношения хозяина и гостя, гостеприимство; 组织关系 — принадлежность к парторганизации (к партии); 关于中华人民共和国和俄罗斯联邦相互关系基础的联合声明 — совместная декларация об основах взаимоотношений между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией; 同志关系 — товарищеские отношения; 中国同非洲、阿拉伯国家关系五项原则 — 5 принципов развития политических отношений Китая с африканскими и арабскими странами (1964 г.); 附庸关系 — вассальная зависимость (термин); 恢复外交关系 — восстановить дипломатические отношения ;关系国计民生 — затрагивать интересы государства и народа; 全会通过了关于加快农业发展若干问题的决定 — была принята пленумом резолюция по некоторым вопросам ускорения развития сельского хозяйства; 建立外交关系 — установить дипломатические отношения ; 关系 — значение; 公共关系 — связи с общественностью (пиар); 这事儿跟我一毛钱关系都没有 — это дело не имеет ко мне никакого отношения;	人情关系很广 — иметь большие связи; 联带关系 — сопутствующая [взаимо]связь; 谓互相挈带或联系 — является взаимовыгодным союзом; 利害关系 — тесная связь с материальными интересами; 挑拨关系 — вбить клин в отношения, сеять раздоры; провоцировать; 钱不钱的没关系, 我现在不等着钱用 ну, деньги не деньги (ну, какие там деньги) — это неважно, я сейчас не жду денег (не нуждаюсь в деньгах на расходы); 私人关系 — кумовские отношения, кумовство; 在文学界有人情关系 — иметь связи в литературных кругах; 公私关系 — отношения между государственными и частными интересами; отношения между государственным и частнокапиталистическим сектором; 宣布断绝关系 — объявить бойкот; 与… 建立(断绝)外交关系 — установить [разорвать] дипломатические отношения с кем-либо; 互利的经济关系 — взаимовыгодные экономические отношения; 条约关系; 契约关系; 合同关系 — договорные отношения; 断了关系 — порвать отношения, оборвать связь;关系濒临破裂 — отношения на грани разрыва; 没关系: 有问题我兜着 — это неважно: если что-нибудь случится — отвечать буду я отвечать; 与你没关系 — к тебе это отношения не имеет, тебя не касается; 关系学 — наука о налаживании нужных связей; 这对于他没有关系 — для него это безразлично; 关系户 — блат; 要有关系才能进入 — только по блату сможешь пройти.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. — М., 1977. — С. 162—189.
2. Горелов, В. И. Лексикология современного китайского языка: учебное пособие для студентов пед. институтов / В. И. Горелов. — М. : Просвящение, 1984. — С. 70—71.
3. Белик, А. А. Особенности экономического поведения в Китае / А. А. Белик // Экономический журнал. — М. : Ипполитова. — 2013. — № 3, Том 31. — С. 35-45.
4. Большой китайско-русский и русско-китайский словарь / под ред. Н. Цили. — М. : Дом Славянской Книги, 2010. — С. 450.
5. Китайско-русский словарь терминов и выражений, встречающихся в периодике /под ред. А. Давидова. Москва : Литература на иностранных языках, 2002. — 348 с.
6. Русско-китайский словарь / З. И. Баранова. — М. : Русский язык, 1990. — 244 с.
7. Ying, F. Questioning Guanxi: definition, classifications, implications / Ying Fan // International Business Review. — № 5, Volume 11. — P. 543—561.
8. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://bkrs.info/ (дата обращения: 01.04.2017).

9. GUANXI: The oil that keeps China running [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.china-mike.com/chinese-culture/understanding-chinese-mind/guanxi/ (дата обращения: 31.03.2017).

М. К. Мовчан
Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

ПАРАТЕКСТЫ КАК ЧАСТНАЯ НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГДР И ФРГ

PARATEXTS AS A SPECIFIC NARRATIVE STRATEGY IN THE HISTORICAL DISCOURSE OF THE GDR AND THE FRG

В статье рассматривается понятие паратекстов, изученность этих элементов в работах российских и западных исследователей. Приводятся основные особенности и варианты классификаций паратекстуальных элементов: по включённости или невключённости в текст, а также по расположению). Выявлены паратексты, характерные для трудов историков, написанных во времена разделения Германии. Эти паратекстуальные элементы, их особенности и функции, рассмотрены на примере биографий, посвящённых одним и тем же историческим деятелям, но созданные представителями исторических школ ФРГ и ГДР. Среди паратекстуальных элементов представлены следующие: заголовки и подзаголовки, названия отдельных глав, предисловия, эпиграфы, примечания, библиографические списки, а также иные элементы, встречающиеся только у отдельных авторов (подписи к иллюстрациям, хронологические таблицы и др.).

Ключевые слова: *исторический дискурс, нарратив, паратекст, паратекстуальный элемент, биография, перспектива.*

The article deals with the notion of the so-called paratexts studied in the works of both Russian and Western scholars. The main peculiarities of paratextual elements and are studied, as well as different variants of their classification: according to being included or not into the main text and according to their place in the text. The author singles out paratextual elements typical of history works written at the time when two German states existed. These paratexts, their special traits and functions, are studied as exemplified by biographies of the same famous personalities written by different authors from West and East Germany. The elements under research include: titles and subtitles, chapter headings, prefaces, epigraphs, notes, reference lists and some less common elements such as chronological tables or captions.

Keywords: *historical discourse, narrative, paratext, paratextual element, biography, perspective.*

Ни одно письменное повествование, в том числе и историческое, не ограничивается только основным текстом, рассказывающим о каких-либо событиях (или, в терминологии американского нарратолога А. Данто, описывающим эти события [2, с. 25]). Не случайно другой известный нарратолог, Ж. Женетт, обращается к так называемым паратекстам [16]. Этим словом Женетт называет элементы, направленные на «презентацию» текста: они обязательно сопровождают любую книгу, изданную для чтения. К паратекстам относятся: указание имени автора, посвящения, эпиграфы, аннотации и любые иные сопровождающие указания, например, на тираж или количество страниц, а также предисловия, заголовки и подзаголовки, примечания, наконец, дополнения содержательного характера, например, интервью или дневники.

Термин «паратекст», введенный в западной традиции, был подхвачен и российскими исследователями и ныне используется в области не только литературоведения (см. [3; 5; 6—9]), но и при исследовании медийного дискурса [10] и дискурса историографического [1].

Паратексты признаются важными участниками смыслообразования, а не просто факультативными, чисто техническими элементами [7]. Согласно Н. В. Понамаревой, паратексты представляют собой «пространство авторской коммуникации, в рамках которого автор организует диалог с читателем как историческое лицо и создатель текста»; они — элементы метанаррации, воспроизводящие ситуацию создания и восприятия данного произведения [8, с. 6].

Таким образом, перспективно изучение паратекстов не только в фикциональных, но и фактуальных текстах, в том числе и в историческом нарративе, хотя этот аспект в настоящее время освещён менее подробно.

В своей классификации паратекстов Ж. Женетт делит их на перитексты (изначально замышляемые в рамках основного текста) и эпитексты (имеющие внетекстовое происхождение, но включённые в основной текст). К первым относятся заголовки, предисловия, примечания и т. д., ко вторым — дневники, интервью, письма и подобные им возможные включения [16, с.12]. В исторических произведениях эпитексты не менее важны, чем перитексты, поскольку они являются являются документальными подтверждениями, на которые историк не может не ссылаться, если претендует на достоверность. Но для исследования исторического нарратива важны и перитексты, вносящие вклад в создание нарративного ракурса.

Разделять паратексты на группы можно также по их положению: на инициальные, медиальные и финальные (ср. [8, с. 6]).

Материалом нашего исследования служат шесть биографий известных германских исторических деятелей (Фридриха II, Отто фон Бисмарка и Мартина

Лютера), анализируемые параллельно: жизнь каждой из указанных персоналий была освещена по крайней мере в двух биографиях на западе и востоке разделенной Германии.

В первую очередь обратим внимание на *заголовки*: названия как работ в целом (инициальные паратекстуальные элементы), так и отдельных разделов, глав и параграфов (медиальные: в терминологии Женетта — промежуточные заголовки (нем. Zwischentitel) [16, с. 281]). Не случайно заголовки считаются организующими элементами текста: они передают основную тему или идею произведения в сжатой форме (тематизирующая функция). Заголовок может выполнять и факультативные функции: символизирующую (если в нём заложен символический смысл) и оценочную [4, с. 43-45]. Сам Женетт отмечает также факультативную функцию «привлечения внимания» [16, с.77].

Заглавия трудов, анализируемых нами

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

Итак, каждый заголовок сопровождается подзаголовком или даже двумя (ср. [11; 12; 15; 17; 18]). Уже по подзаголовкам прослеживается идеологическая позиция историографов, а также оценочность (кроме подзаголовка И. Миттенцвай). Интересно, что термины Revolutionär и bürgerlich, типичные на первый взгляд для социалистической идеологии, отмечаются в названиях трудов, созданных не на Востоке, а на Западе. Впрочем, термин Revolution, причисляемый к тому же семантическому полю, отмечен в названии труда восточногерманского историка.

Эти особенности заголовков позволяют им выполнять (помимо обязательной тематизирующей) как оценочную (при помощи слов Urpreuße, der weiße Revolutionär, der bürgerliche Reformator), так и символическую функцию (Бисмарк как символ консервативной Пруссии, Лютер — революции). Все заголовки, кроме используемого Миттенцвай, также выполняют функцию привлечения внимания.

Остановимся подробнее на заголовках трудов о Фридрихе. Так, у западногерманского историка К. О. фон Аретина Фридрих по традиции назван «Великим», а в заголовке биографии восточногерманского автора И. Миттенцвай — просто Фридрихом II. Позиция Миттенцвай прослеживается и далее. Один из разделов работы И. Миттенцвай озаглавлен риторическим вопросом: *Friedrich — der Große?* (сомнение по поводу того, можно ли считать Фридриха «великим») [18, с.78].

Названия глав и (или) разделов отличаются по степени абстрактности / конкретности. Заголовки, имеющие абстрактный характер, часто встречаются в труде западногерманских историков: Л. Галля, автора биографии Бисмарка (*Auf der Suche nach einer Existenz* [15, с.29], *Der Weg in die Politik* [15, с.69], *Das Ende* [15, с.790]) и Ф. В. Кантценбаха, биографа Лютера (*Durchbruch* [17, с.7]; *Jahre der Entscheidung* [17, с.31]; *Bekenntnis und Öffentlichkeit* [17, с.68] и др.). Абстрактные названия глав, отмечая этапы жизни личности, выполняют в тексте символическую функцию.

Необычно построение промежуточных заголовков в биографии Лютера, написанной восточногерманским историком Г. Брендлером. Многие из его заголовков перекликаются при помощи повторов и синтаксического параллелизма: *Mit dem Glauben gegen die Scholastik. 1516-1517* [12, с.76]; *„Aus reiner Liebe zur Wahrheit“. Mit dem Glauben gegen die Betrüger des Volkes. Oktober 1517 — März 1518* [12, с. 101] и др. Как мы видим, заголовки Брендлера содержат в себе цитаты и даты, благодаря чему они становятся отчасти конкретными.

В остальных рассматриваемых трудах (биография Бисмарка, созданная Э. Энгельбергом (ГДР), и обе биографии Фридриха) характер названий глав преимущественно конкретный. Они напрямую указывают на этапы жизни «протагониста» либо на аспект эпохи: *Frühe Kindheit auf dem Lande und Schuljahre in der Residenz* [13, с. 85], *Erste Aktivitäten im Bundestag* [13, с. 373], *Der siebenjährige Krieg* [11, с. 74], *Der Kronprinz* [19, с. 9] и др.

Следует также обратить внимание на *эпиграфы*. Их использовали только авторы биографий Бисмарка: Л. Галль и Э. Энгельберг. Для своего варианта биографии Бисмарка Галль избрал эпиграф из Л. Бамбергера: *„Man kann keinen Augenblick daran zweifeln, dass er ein geborener Revolutionär war. Denn man wird als Revolutionär geboren wie als Legitimist, nach der Art der geistigen Anlage, während der Zufall allein darüber entscheidet, ob die Umstände des Lebens aus dem gleichen Menschen einen Weißen oder einen Roten machen“* [15, с. 15]. Этот эпиграф объясняет выбор историографом подзаголовка «белый революционер» и иллюстрирует его идеологическую позицию (утверждение Бамбергера о роли случая).

Восточногерманский историограф в качестве эпиграфа заимствовал высказывание Г. В. Ф. Гегеля: *„Das Interesse der Biographie... scheint direkt einem allgemeinen Zwecke gegenüber zu stehen, aber sie selbst hat die historische Welt zum Hintergrunde, mit welchem das Individuum verwickelt ist...“* [13, с.VII]. Здесь мысль о связи между личностью и «историческим миром» переплетена с идеей о цели биографии. Таким образом, у Энгельберга эпиграф также служит для иллюстрации идеологической позиции.

По поводу *предисловий* можно заметить отчетливо прослеживающуюся тенденцию. В каждой из анализируемых работ, написанных в ГДР, предисловие содержит информацию о том, какие причины побудили историков выбрать для своих биографий именно этих исторических личностей. При этом выбор, как признают сами историографы, может быть продиктован требованиями времени и / или идеологии. Эта информация также сопровождается общей характеристикой избранного героя [18, с. 7—8; 13, с. XII—XVI; 12, с. 7—8]. В предисловии к биографии Бисмарка, написанной Л. Галлем, прослеживается сходная цель:

указать на значимость персонажа для истории. Однако особенность этого предисловия заключается в том, что оно является одновременно вступлением, уже повествующим об одном из эпизодов жизни Бисмарка: его выступлении в ландтаге [15, с.17-25].

Важным паратекстуальным элементом исторического труда являются *примечания* (Anmerkungen), обычно являющиеся финальными элементами. Примечания можно считать перитекстами, отсылающими к эпитекстам и также иногда содержащими вкрапления эпитекстов (писем, воспоминаний или дневников).

Примечания в исторических работах часто очень пространны, представляют собой дополнения к основному повествованию и даже отдельные исторические дискуссии, вынесенные за рамки основного нарратива (так, у Энгельберга в одном из примечаний приводится письмо невестки Бисмарка, где она оспаривает одно из мнений историка Э. Маркса [13, с.778-779]). Подобный характер носят и некоторые примечания у Л. Галля (ср. [15, с.851, 852, 859]). Заметим также, что Э. Энгельберг в примечаниях проводит также параллели с художественными произведениями, например, *Vor dem Sturm* Теодора Фонтане [14, с.657]. В целом примечания Э. Энгельберга более подробны, чем у других авторов.

Особыми паратекстуальными (медиальными) элементами являются *подписи к иллюстрациям*, заслуживающие отдельного рассмотрения в работах Э. Энгельберга и К. О. фон Аретина.

Э. Энгельберг в подписях к иллюстрациям не просто разъясняет, что на них изображено, но и приводит отдельную часть исторического повествования, дополнительную к основной линии, высказывает свое мнение об изображении или цитирует источник. Так, иллюстрация, изображающая погибших в мартовском восстании 1848 г., снабжена длинным описанием похоронной процессии [13, с.266].

В издании труда К. О. фон Аретина, датированном 1985 г., присутствует отдельный блок с иллюстрациями к легендам и анекдотам о Фридрихе II. Там же приведены и сами анекдоты, соотнесённые с изображениями [11, с.140-141]. Анекдоты оказываются отдельными паратекстами, маленькими нарративами внутри большого, но имеющие не фактуальный, а фикциональный характер.

В качестве финального паратекстуального элемента важно назвать *библиографический список*. Заметим, что у К. О. фон Аретина в этом списке указано библиографическое описание труда И. Миттенцвай *Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie* (1983 года издания) [11, с. 173]. Таким образом, труд Миттенцвай оказывается эпитекстом для труда Аретина. То же самое наблюдаем и у Энгельберга: он ссылается на биографию Галля [13, с. 123].

В трудах Л. Галля и Ф. В. Кантценбаха библиографический список поделён на рубрики по типам источников и по темам: *Bibliographische Hilfsmittel; Gedruckte Quellen (Bismarcks Schriften und Briefe; Quellensammlungen, Briefe, Memoiren); ... Herkunft, Kindheit, Jugend und Eintritt in die Politik; ... Der deutsch-französische Krieg und die Reichsgründung 1871* u. a. [15, с. 894—917]; *Luthers Werke; Für den fachlich nicht vorbereiteten Leser eignen sich besonders; Lutherbiographien; ... Neuere Darstellungen der Reformationsgeschichte* u. a. [17, с. 100—102].

Отметим специфику работы К. О. фон Аретина: она богата финальными паратекстуальными элементами, отличными от тех, что присутствуют в других анализируемых произведениях. Так, в «Приложении» (Anhang) к основному тексту биографии мы находим генеалогии Гогенцоллернов и Габсбургов [11, с. 160—161], краткие биографии других персоналий (например, Людовика XIV, императрицы Марии Терезии и др.) [11, с. 162—167], объяснение терминов и реалий (Akziseordnung, Frankfurter Union, Säkularisation и др.) [11, с.168].

Из иных финальных паратекстуальных элементов можно указать хронологическую таблицу Ф. В. Кантценбаха. Она прослеживает по датам основные вехи жизни и творчества Лютера, а также другие события, связанные с протестантизмом [17, с. 97—99].

Итак, под общим обозначением паратекста объединяются элементы различных практик и дискурсов (ср. [16, с. 10]), однако функцию они несут метадискурсивную: воспроизводят ситуацию создания и восприятия произведения, художественного или фактуального.

В исторических нарративных произведениях, написанных в ГДР и ФРГ, примечательны следующие паратекстуальные элементы (инициальные, медиальные и финальные):

— заголовки, обладающие обязательной тематизирующей функцией и факультативными функциями оценки и привлечения внимания (у всех трёх заголовков трудов, написанных в ФРГ и только у двух написанных в ГДР);
— промежуточные заголовки, носящие как конкретный характер (более характерны для трудов восточногерманских историков), так и абстрактный (чаще у западногерманских авторов);
— эпиграфы, иллюстрирующие идеологическую позицию историографов;
— предисловия (в произведениях, написанных в ГДР, они указывают на причину выбора автором исторической личности и на идеологическую позицию автора);
— примечания (перитексты, отсылающие к эпитекстам или содержащие их вкрапления);
— библиографические списки, которые также могут группироваться по рубрикам (у двух западногерманских историографов);
— иные медиальные и финальные элементы, например, подписи к иллюстрациям, хронологические и генеалогические таблицы и др.

Список литературы

1. Андронов, И. Е. Межконфессиональная полемика в западноевропейской церковной историографии XVIека / И. Е. Андронов; дис. … д-ра ист. наук. — М.: 2015. — 467 с.

2. Данто, А. Аналитическая философия истории / А. Данто; пер. с англ. — М. : Идея-Пресс, 2002. — 292 с.

3. Дёмин, В. И. Исторический миф и миф об истории в современном постмодернистском романе : автореф. дис. … канд. филол. наук [Электронный ресурс] / В. И. Дёмин. — М. : 2012. — Режим доступа: http://

cheloveknauka.com/istoricheskiy-mif-i-mif-ob-istorii-v-sovremennom-postmodernistskom-romane (дата обращения: 20.11.2017).

4. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста. Немецкий язык / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. — М. : Просвещение, 1989. — 208 с.

5. Ибраева, А. Ф. Паратекст и интерпретация: практический анализ (на материале произведения А. Кристи «Sparkling Cyanide») / А. Ф. Ибраева // Международный научно-исследовательский журнал. — № 9 (51). Часть 4. — Екатеринбург, 2016. — С. 137—140.

6. Колотов, А. А. Паратекстуальный подход в современном литературоведении / А. А. Колотов // Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире. — Краснодар, 2011. — С. 37—41.

7. Носов, С. О. Паратекст как средство конструирования художественного пространства в драме [Электронный ресурс] / С. О. Носов; автореф. дис. … канд. филол. наук. — Тверь, 2010. — Режим доступа: http://cheloveknauka.com/paratekst-kak-sredstvo-konstruirovaniya-hudozhestvennogo-prostranstva-v-drame (дата обращения: 18.11.2017).

8. Понамарева, Н. В. Коммуникативно-прагматические особенности немецкого прозаического романа XV—XVI вв. / Н. В. Понамарева; автореф. дис. … канд. филол. наук. — СПб., 2016. — 19 стр.

9. Чернигова, И. В. Коммуникативный потенциал паратекста французских художественных произведений XVI—XVII веков (на материале авторских и издательских предисловий) [Электронный ресурс] / И.В.Чернигова; автореф. дис. … канд. филол. наук. — Иркутск, 2006 // Режим доступа: http://cheloveknauka.com/kommunikativnyy-potentsial-parateksta-frantsuzskih-hudozhestvennyh-proizvedeniy-xvi-xvii-vekov (дата обращения: 20.11.2017).

10. Шмелева, Т. В. Паратекст медийного текста / Т.В. Шмелева // Структурно-семантические параметры единиц языка и речи: Сб. научн. статей. Отв. ред. О. М. Чупашева. — Мурманск : МГПУ, 2009. — С. 145—149.

11. Von Aretin, K. O. Friedrich der Große. Größe und Grenzen des Preußenkönigs. Bilder und Gegenbilder / K. O. von Aretin. — Freiburg : Herder, 1985. — 173 S.

12. Brendler, G. Martin Luther. Theologie und Revolution / G. Brendler. — Berlin : VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1983. — 452 S.

13. Engelberg, E. Bismarck. Urpreuße und Reichsgründer / E. Engelberg. — Berlin : Akademie-Verlag, 1985. — XVI + 839 S.

14. Engelberg, E. Bismarck. Das Reich in der Mitte Europas / E. Engelberg. — Berlin : Akademie-Verlag, 1990. — 731 S.

15. Gall, L. Bismarck. Der weiße Revolutionär / L. Gall. — München : Ullstein, 2002. — 927 S.

16. Genette, G. Paratexte / G. Genette; aus dem Französischen von D. Hornig. — Frankfurt : Campus Verlag, 1989. — 391 S.

17. Kantzenbach, F. W. Martin Luther. Der bürgerliche Reformator / F. W. Kantzenbach. — Göttingen : Musterschmidt; 1972. — 102 S.

18. Mittenzwei, I. Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie / I. Mittenzwei. — Köln : Pahl-Rugenstein, 1986. — 250 S.

19. Mittenzwei, I. Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie / I. Mittenzwei. — Berlin : VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1

А. Н. Морозова
Самарский государственный социально-педагогический университет
(Самара, Россия)

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ

DISCOURSE AS AN OBJECT OF SYNTACTIC PHONETICS

Идеи когнитивно-дискурсивной парадигмы были сформулированы в отечественном языкознании задолго до утверждения в современной лингвистике термина-понятия «дискурс», и прежде всего в трудах, посвященных синтаксису как науке о построении речи. Принципы этой методологии положены в основу подхода, базирующегося на тезисе о диалектическом единстве линейного и надлинейного рядов высказывания. В настоящей статье эти принципы раскрываются на примере анализа членов предложения как синтаксических функций, выявляемых методом изучения синтагматики высказывания. При этом синтагматика трактуется как линейное соотнесение номинативных единиц в речевой цепи (рассматриваемое в единстве лексико-фразеологического и морфо-синтаксического аспектов) и как осуществляемое просодическими средствами членение высказывания на синтагмы. В качестве примера реализации данного метода приводятся результаты исследования инфинитивных конструкций английского языка.

Ключевые слова: *инфинитив, просодический, синтагматика, синтаксис, члены предложения.*

The paper deals with parts of the sentence viewed as a discourse proposition. The author argues that within the framework of cognitive-discourse paradigm today the methodology of speech analyses elaborated by Russian

linguistics has been so far underestimated. The underlying idea of the methodology is the assumption that to really understand syntactic functions of sentence constituents one has to concentrate on the interplay of linear (colligational and collocational) structure of the utterance and the way its supra-linear (prosodic) aspect is organized. The approach based on the dialectical unity of syntax and syntagmatics is illustrated by the example of infinitive constructions as realized in the dynamics of English speech in the complexity of its lexical-phraseological and morphological-syntactic features.

Keywords: *infinitive, parts of speech, prosodic, syntagmatics, syntax.*

Будучи основной тенденцией дискурсивного анализа, междисциплинарный подход к изучению языка связан, прежде всего, с привлечением экстралингвистических факторов, что предполагает включение в сферу исследования социо-психологических характеристик высказывания, данных антропологии, этнографии и других, смежных с лингвистикой дисциплин. Однако, акцентируя внимание на разнообразные факторы, управляющие речевым процессом, социальные и личностные условия общения, соотношение речевого действия и общепсихологических характеристик деятельности и т. д., современные исследования дискурса нередко оставляют на периферии собственно языковой аспект речевой коммуникации. В настоящей статье ставится задача обосновать и охарактеризовать основные принципы подхода, который базируется на единстве взаимосвязанных уровней языка, а именно, дифференциального и синтаксического.

Постановка рассматриваемого вопроса предполагает, в первую очередь, разъяснения авторской позиции в отношении термина-понятия «дискурс». Вопрос о многозначности термина получил достаточно полное освещение в трудах авторитетных ученых, например, П. Серио, составившего перечень значений данной метаязыковой единицы [7, с. 26-27], М. Л. Макарова, систематизировавшего эти значения в контексте формальной, функциональной, ситуативной интерпретации [4, с. 68-75], а также в учебной литературе [1]. Важно отметить, что различия в трактовке термина связаны с методологическими основами исследования. Появление понятия discourse analyses в зарубежной лингвистике объясняется, прежде всего, неудовлетворением тем, что лингвистическая мысль ушла в сторону логики и философии, подменив описание речевой действительности созданием абстрактных схем, математических формул, дедуктивных умозаключений. Если обратиться к определению, предложенному Д. Кристалом («The systematic study of stretches of language, whether in speech or writing, to discover the regularities which govern them» [13, с. 347]), становится ясно, что под дискурсивным анализом понимается изучение того объекта, который в традициях отечественного языкознания определяется как «произведение речи». Фразы stretches of language («языковой отрезок») и «whether in speech or writing» свидетельствуют о том, что термин «речь» охватывает лишь устную форму существования языка (conversation analyses, real-life conversation).

В традициях отечественного языкознания речь понимается как процесс, развивающийся во времени, как нечто создаваемое человеком в конкретных условиях общения, «поток неисчислимых и неограниченно разнообразных актов речи, т. е. отрезков речи, имеющих определенную целевую направленность» [9, с. 12]. При этом важнейшим методологическим положением является тезис о диалектической связи устной и письменной форм речи. Такое понимание речи исключает необходимость введения нового термина для обозначения речи как целенаправленного действия, рассматриваемого с учетом прагматических, социокультурных, психологических и др. факторов, и делает излишними эпитеты, используемые для разъяснения сути дискурса, как, например, «речь, “погруженная в жизнь”» [2, с. 136-137], «текучая речевая деятельность» [10, с. 11]. Речевая деятельность не может не быть процессуальной, а сам процесс создания речевого произведения не может происходить без участия звуковых (просодических) средств языка. Именно эта идея составляет основу понимания синтаксиса как науки о построении речи (или дискурса как науки о построении речи, в терминологии современных исследований [5]) и определяет значимость синтаксической фонетики как междисциплинарного направления. Принципы данного подхода рассматриваются в настоящей статье на примере, казалось бы, не «актуального» сегодня лингвистического объекта, а именно, членов предложения.

Основные сложности и описании членной структуры высказывания связаны с тем, что любое высказывание может быть представлено как результат трех классифиционных сечений — формально-грамматического, логического, или связанного с экстралингвистической ситуацией, и психологического, отражающего коммуникативный вес элементов построения. Формально-грамматический уровень является «основой основ» синтаксиса, обладает унифицированным терминологическим аппаратом, и в то же время этот способ описания содержит противоречия, побуждавшие лингвистов ставить вопрос о пересмотре системы членов предложения. К таким противоречиям относится, во-первых, морфологизирующая трактовка членов предложения, когда выявление синтаксических функций номинативных единиц подменяется синтаксисом частей речи. Во-вторых, члены предложения как абстрагированные отображения предметов и явлений действительности смешиваются с категориями логики и подменяются членами суждения, т. е. предметами мысли, находящимися вне предложения. Логико-дедуктивные методы исследования приводили к отказу от понятия членов предложения в пользу форм слов и логической валентности, синтаксемы как минимальной семантико-синтаксической единицы языка, теории распространения структурных схем. Функциональная грамматика, отказавшись от формальных критериев выделения членов предложения в пользу ситуативно обусловленных факторов, опирается на представление о высказывании как единстве синтаксического, семантического и прагматического аспектов и как сущности, требующей учета звучащей стороны речи. Однако попытки установить связь между интонационным выделением слова и прагматической ориентацией высказывания [14], представить инфор-

мационную структуру текста как последовательность тональных групп, отражающих данное и новое [15], оставляют вне поля зрения состав речевого произведения и способы соединения номинативных единиц в речевой цепи. Само выделение смысловых единиц осуществляется априорно, без учета плана выражения высказывания, и поэтому интонация выступает как нечто «накладывающееся» на уже заданные компоненты информационной структуры. Исследуются концептуальные корреляты интонационных контрастов, в то время как онтологическая первооснова речи — словесное содержание и выражение, морфосинтаксические и лексико-фразеологические связи слов — остаются за пределами исследования. Иначе говоря, в определении связей между смыслом высказывания и его интонационными характеристиками фактически не задействован линейный аспект речи.

В работах классиков отечественного языкознания выделение членов предложения ставилось в непосредственную зависимость от смысловой стороны каждого контекста, устанавливающего те синтаксические отношения, по которым выясняются границы синтаксических группировок, и которые должны рассматриваться в связи с фонетическим оформлением предложения [6, с. 98-103, 149]. Утверждая мысль о необходимости изучения живого, произносимого языка [11, с. 14-15], Л. В. Щерба настаивал на семантической точке зрения, понимаемой в смысле семантики отношений между каждой данной парой слов [12, с. 97]. А .И. Смирницкий, развивая идеи русского языкознания на материале английского языка, обращает особое внимание на подвижность синтаксических связей и влияние на синтаксические функции лексической семантики. Члены предложения при этом определяются как наиболее типичные соединения данной синтаксической связи и данного содержания синтаксических отношений [9, с. 116—118; 184—190].

В развитии этих методологических принципов значимым представляется тезис о диалектическом единстве линейного и надлинейного рядов речи, в соответствии с которым членная структура высказывания описывается на основе сегментации речевого потока просодическими средствами. Рассмотрение синтаксических связей в единстве их содержания и просодического выражения свидетельствует о том, что динамика свойственна не только единица «динамического» (коммуникативного) синтаксиса, но и единицам формально-грамматического (статического) уровня, на котором выделяются второстепенные члены предложения.

Сказанное можно проиллюстрировать на примере инфинитива как лексико-грамматического класса, рассматриваемого в единстве линейных (морфосинтаксических и лексико-семантических) характеристик коммуникативной единицы, и тех признаков, которые находятся за пределами линейного ряда речи, т. е. просодии как основного элемента речевой формы предложения. Традиционно, функции инфинитива в составе конструкций определяются исходя из «вопросов», которые могут быть заданы к этому слову. Таким образом, называя инфинитив дополнением (wanted to read the advertisement) или обстоятельством (stopped to read the advertisement) мы опираемся на морфологические и логические параметры, а не на собственно функциональный аспект речи. Зачастую грамматики вообще не характеризуют функциональную сторону неличной формы глагола, относя все возможные типы инфинитивных конструкций к так называемым «to-clause».

Рассмотрение инфинитива в совокупности коллигационных, коллокационных и интонационных свойств позволило выделить два инварианта просодического выражения, которые сигнализируют различное синтаксическое содержание. Первый (синтагматическая конденсация) характеризуется непрерывным интонационным контуром, благодаря которому глагол и инфинитив образуют одну синтагму с двумя сильными ударениями, создающими своеобразную просодическую «рамку». Второй (синтагматическое расчленение) отличается наличием синтагмораздела между глагольным и инфинитивным компонентами (пауза в сочетании с изменением мелодической кривой). Синтагматическая конденсация преимущественно реализуется в конструкциях с контактным расположением компонентов и с глаголами, относящимися к ментально-речевой, эмоционально-чувственной сферам, т. е. не отличающимися значительной степенью семантической насыщенности. Для структурно сложных единиц с дистантным расположением ядерных компонентов, конструкций, в который глагольный компонент относится к семантической сфере действия, характерна тенденция к синтагматическому расчленению [3].

Просодические инварианты сигнализируют синтаксические связи разной степени свободы. Глобальность плана выражения свидетельствует о реализации тесной разновидности комплетивной связи, обеспечивающей инфинитиву функцию изъяснения (раскрытия значения слова, к которому инфинитив относится), при этом инфинитив выступает как компонент составного глагольного сказуемого, приближающийся, в зависимости от семантики, к определению или дополнению, например: I kept my dignity and <u>did not deign to answer</u>. Пауза свидетельствует о комплетивной связи обстоятельства, которая в системе второстепенных членов предложения считается наиболее свободной: Marigold <u>rang, to tell me</u> she was in hospital.

Просодические характеристики инфинитивных конструкций определяются линейными особенностями высказывания, как морфосинтаксическими (наличие зависимых слов у компонентов конструкции), так и лексико-фразеологическими (степень семантической насыщенности управляющего глагола). Однако реализация разных типов мелодических контуров при оформлении структурно и лексически идентичных сочетаний свидетельствует о том, что ведущую роль играет целевая установка говорящего: рассматривает автор речевого произведения инфинитив как средство развития содержания финитного глагола или же, как выражение цели действия /сопутствующих обстоятельств. Ср.: Sarah turned to go / She inclined her head | and turned | to walk on.

Наблюдения о динамическом характере связи между синтагматикой и синтаксисом английской речи были сделаны при изучении различных типов построений: атрибутивных сочетаний с препозитивными определениями, предложных сочетаний типа of-

phrase, парцеллированных конструкций, приложения, придаточных предложений [8]. Эти работы отличает функциональная направленность исследований, понимаемая в том смысле, что 1) анализ направлен на выявление особенностей реализации, «бытования» разных структур в реальных речевых произведениях, 2) члены предложения описываются как типичные функции, реализуемые номинативными единицами в динамике речи, 3) рассмотрение этих единиц осуществляется с учетом функционально-стилевой принадлежности текста и в аспекте коммуникативного взаимодействия автора и адресата.

Завершая обсуждение поставленной в статье проблемы, подчеркнем, что раскрытие синтаксических функций, приобретаемых номинативными единицами в динамике речи, требует рассмотрения речевого произведения как двухлинейного образования, синтаксическая структура которого диалектически связана с синтагматикой. В рамках данного подхода синтагматика трактуется в двух аспектах — как линейное соотнесение языковых единиц в речевой цепи и, одновременно — как членение речи на синтагмы, которое осуществляется просодическими средствами и создает фразировку, отражающую целевую установку высказывания.

Список литературы

1. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. Л. Н. Чурилина. — 4-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 416 с.

2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Сов. энциклопедия, 1990. — С. 136—137.

3. Куклина, А. В. Синтагматика и синтаксис инфинитивных конструкций в динамике английской речи: автореф. дис. канд. филол. наук / А. В. Куклина. — Самара : Самарский государственный педагогический университет, 2008. — 21 с.

4. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой групп е/ М. Л. Макаров.— Тверь : Изд-во Тверск. ун-та, 1998. — 4 20 с.

5. Менджевицкая, Е. О. Когнитивный синтаксис современного английского языка: предмет и принципы анализа / Е. О. Менджевицкая // Вестник СамГУ. —2009. № 7 (73). — С. 219—225.

6. Мещанинов, И. И. Члены предложения и части речи / И. И. Мещанинов. — М. : Высшая школа, 1978.— 387 с.

7. Серио, П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса : пер. с фр. и португ. — М. : Прогресс, 1999. — С. 12—53.

8. Синтагматика и синтаксис английской речи. Коллективная монография / под редакцией А. Н. Морозовой. — Самара : изд-во СГПУ, 2007. — 206 с.

9. Смирницкий, А. И. Синтаксис английского языка / А. И. Смирницкий. — М. : Изд-во литературы на иностр. языках, 1956. — 159 с.

10. Шейгал, Е. И. Семантика политического дискурса / Е. И. Шейгал. — М. : Гнозис, 2004. — 368 с.

11. Щерба, Л. В. О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. — М. : Учпедгиз, 1957. — С. 14—29.

12. Щерба, Л. В. О второстепенных членах предложения / Л. В. Щерба// Избранные работы по языкознанию и фонетике. Том I. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. — С. 93—102.

13. Cambridge Encyclopedia / edited by David Crystal. 2nd ed. Cambridge University Press, 1994. — 1356 p.

14. Gussenhoven, Carlos. On the Grammar and Semantics of Sentence Accents. Dordrecht — Holland : Cinnaminson. USA : Foris Publications, 1984. — 352 p.

15. Halliday, M.A.K. An Introduction to Functional Grammar / M.A.K. Halliday. — London : Edward Arnold (Publishers) Ltd, 1987. — 387 p.

А. А. Никитенко
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ САМОЗАЩИТЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале выступлений Ангелы Меркель)

THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF SELF-DEFENSE IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE (Based on the Angela Merkel's Speech)

В данной статье рассматривается немецкий политический дискурс. Материалом исследования стали предвыборные выступления Ангелы Меркель. В статье рассматриваются основные подходы к толкованию таких понятий, как политический дискурс, речевое воздействие, коммуникативная стратегия. Целью данной статьи является анализ коммуникативных стратегий, использованных Ангелой Меркель во время своей предвыборной кампании в 2017 году, в частности, коммуникативной стратегии самозащиты. В

результате данного анализа исследуемой стратегии удалось выявить характерные способы реализации данной стратегии на различных уровнях.

Ключевые слова: *политический дискурс, речевое воздействие, коммуникативная стратегия, стратегия самозащиты.*

German political discourse is analyzed in this article. The material of research is represented by Angela Merkel's pre-election speeches. This article includes major interpretive approaches to the terms political discourse, linguistic manipulation, communicative strategy. The aim of this article lays in analysis of the communicative strategies, used by Angela Merkel during her 2017 election campaign. The studied strategy is the communicative strategy of self-defense. As a result of this analysis, some characteristic features of the realization of this communicative strategy were outlined on different linguistic levels.

Keywords: *political discourse, linguistic manipulation, communicative strategy, strategy of self-defense.*

Изучение политического дискурса в течение последнего десятилетия стало очень популярным среди отечественных и зарубежных лингвистов. Развитие политического мира, его постоянная динамика и неизменно большое значение пробуждают интерес специалистов разных научных сфер: лингвистики, журналистики, политологии, философии, риторики.

Прошедшая в 2017 году в Германии предвыборная кампания Ангелы Меркель собрала неоднозначные отзывы. Кандидат в канцлеры Германии и ее партия потеряли значительный процент голосов избирателей в сравнении с предыдущими выборами. Во время политических дебатов, различных конференций и встреч с журналистами и избирателями Ангеле Меркель неоднократно приходилось отвечать на критику своей кандидатуры и различных аспектов действующей политической системы, как правило используя коммуникативную стратегию оправдания. Таким образом, анализируя высказывания канцлера Германии, можно сделать вывод об общем характере немецкого предвыборного дискурса, и, в частности, об использовании коммуникативной стратегии самозащиты и её эффективности. Этим и определяется актуальность нашей работы.

Объектом исследования был выбран немецкий предвыборный дискурс.

Предметом данного исследования является коммуникативная стратегия самозащиты в политическом предвыборном дискурсе в Германии в 2017 году.

Целью нашей работы является анализ коммуникативных стратегий и тактик, реализуемых в немецком предвыборном дискурсе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) ознакомиться с понятием «политический дискурс» в современной лингвистике, его функциональной значимостью и его жанровым разнообразием;
2) рассмотреть понятие речевого воздействия и подходы к классификации коммуникативных стратегий и тактик;
3) изучить публичные выступления кандидата в канцлеры и отобрать наиболее интересные примеры использования коммуникативной стратегии самозащиты;
4) выявить лингвистические средства реализации данной коммуникативной стратегии.

Материалом исследования послужили 53 минуты устных выступлений Ангелы Меркель за период с 03.06.2017 по 24.09.2017.

Для решения поставленных задач в работе были задействованы следующие методы и приемы анализа: это прежде всего общенаучные методы синтеза и анализа, а также метод лингвистического описания, применяющийся при отборе и систематизации стратегий и тактик в политическом дискурсе, а также элементы интерпретационного, контекстуального и дискурсивного анализов.

Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных лингвистов, рассматривавших вопросы по темам: политический дискурс, речевое воздействие, коммуникативные стратегии.

В данной работе были рассмотрены различные подходы к понятию «политический дискурс». Широкий спектр вкладываемых в это понятие значений, его сложность и многогранность послужили основой для огромного количества научных исследований в этой сфере.

На сегодняшний день ученые не пришли к согласию в отношении термина «политический дискурс». В нашей работе мы опирались на определение политического дискурса, созданное А.Н. Барановым и Е.Г. Казакевичем, которые понимают политический дискурс как совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом [1, с. 41].

Речевое воздействие является одним из основных элементов политической коммуникации. Большинство исследователей сходятся во мнениях о том, что в речевом воздействии есть как минимум два участника, а основной его целью является подмена когнитивной знаний реципиента сообщения, путём воздействия на его сознание со стороны адресата [6, с. 7—8].

Для нашей исследовательской работы было выбрано определение, данное А. Н. Барановым, понимающим речевое воздействие как коммуникативное использование языка, при котором в модель мира носителя языка вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся, то есть, происходит процесс онтологизации знания [2, с. 11].

Основная языковая функция политического дискурса и речевого воздействия реализуется в коммуникативных стратегиях и тактиках. В рамках нашей работы использовалось определение коммуникативной тактики О. С. Иссерс, а именно комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, включающий в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [3, с. 54].

Для практического исследования нами была выбрана классификация О.Н. Паршиной, которая среди восьми различных стратегий выделяет стратегию самозащиты [7, с. 23].

Когда оратор использует стратегию самозащиты, его основной целью является оправдание, смягчение критики со стороны другого говорящего, удержание внимания публики и сохранение репутации. Стратегия самозащиты как правило выступает в качестве реакции на использование другим оратором коммуникативной стратегии дискредитации и нападения.

Данный пример использования стратегии самозащиты был взят из выступления Ангелы Меркель на передаче, в диалоге с потенциальной избирательницей, которая раскритиковала пенсионную систему Германии и низкий минимальный размер выплат, сравнив ее с пенсионной системой Австрии.

Das also erstmals will ich sagen: *ich verstehe das, was Sie auch ein Stück unzufrieden macht, sage ich ganz offen. Aber unsere Rente System ist jetzt schon ganz eine lange Zeit gewachsen. Und wir haben… wir können uns natürlich mit Österreichern vergleichen... Sind wieder andere Dinge nicht so gut wie bei uns. Also das kann ich jetzt nicht aus dem Kopf ganz genau sagen, aber… Ich glaube Ihnen… ich glaube dass, das die österreichische Rente System an der Stelle wirklich besser ist, als ich stelle Ihre Ihren Vergleich nicht in Frage.*

Первым, что безусловно бросается в глаза, является прерывающаяся сбивчивая речь, о чем свидетельствует обилие многоточий, пауз, инверсионные конструкции: «*Sind wieder andere Dinge nicht so gut wie bei uns*», а также анафорические повторы «*Ich glaube…*». Можно наблюдать элементы разговорного стиля (*ein Stück, ganz, aus dem Kopf sagen),* что, на наш взгляд вполне объяснимо, так как речь кандидата в канцлеры совершенно не спланирована. Тем не менее, нельзя не заметить также довольно сложные синтаксические конструкции: «*Das also erstmals will ich sagen*: *ich verstehe das, was Sie auch ein Stück unzufrieden macht, sage ich ganz offen*».

Свое оправдание Ангела Меркель зачастую строит очень логично, аргументированно и сдержанно, не срываясь на ответную критику или переключение на другую смежную с исходной проблему. В продолжение упомянутого выше диалога Ангелы Меркель с избирательницей, кандидат в канцлеры после серии «атак» со стороны её нетерпеливых слушателей, несмотря на всю непреклонность своего оппонента, убеждает её в своей неправоте.

Das kann ich ja auch gut verstehen, das nehme ich zur Kenntnis. Ich darf trotzdem die Frage stellen. Ich persönlich glaube, dass Riester einen großen Vorteil hat, gegenüber allen anderen kapitaldirekten Systemen. Erstens, der Staat fördert ist. Und zweitens, sie bekommen aus jeden Fall, egal welche Finanzkrise da ist, das raus, was sie rein getan haben; und drittens, wenn Sie diese Rieste Rente machen, dann werden Sie in Zukunft auch nicht auf die Grundsicherung angerechnet bekommen, sondern noch etwas zusätzlich dazu behalten können. Das finde ich richtig.

В данном высказывании мы видим четкую логику и структуру, в основном за счет использования вводных слов и конструкций (*Erstens, zweitens, drittens)*. Нельзя не заметить также обилие сложных предложений с разными типами связи (*…wenn Sie diese Rieste Rente machen, dann werden Sie in Zukunft auch nicht auf die Grundsicherung angerechnet bekommen, sondern noch etwas zusätzlich dazu behalten können)*. Свое оправдание Ангела Меркель завершает простым распространенным предложением, выражающим её личную оценку пенсионной страховой системы с помощью эпитета с положительной коннотацией «*richtig*».

Еще одним интересным примером использования коммуникативной стратегии самозащиты является оправдание Ангелы Меркель своей политики в отношение беженцев во время теле-дебатов с Мартином Шульцем в начале сентября.

Was hätten wir machen können? Ich kenne diese Szenarien, die dann im Umlauf waren. Die sind schon Ende des Jahres 2015 diskutiert worden. Ehrlich gesagt mit Wasserwerfern gegen Tausende von Menschen? Sind das DIE Dinge, wie Sie glauben, dass man das löst? Ich glaube NICHT.

Интересным для стратегии самозащиты является использование риторических вопросов. В данном высказывании мы наблюдаем сразу три (выделение подчеркиванием). С точки зрения структуры высказывания данные риторические вопросы также весьма интересны. Первый вопрос используется в качестве вступления и по своей прагматике направлен на полное оправдание действий политической партии Ангелы Меркель. Использование в вопросе сослагательного наклонения, добавляет высказыванию оттенок отчаяния: «Что ещё мы могли бы сделать?» — «У нас не было выбора».

Последний риторический вопрос содержит обращение к адресату высказывания (*Sie)*. С одной стороны, личность адресата ясна, это Мартин Шульц, главный оппонент во время теле-дебатов. С другой же стороны, уважительное немецкое обращение «Вы» может относиться как к одному, так и ко многим людям, отсюда можно сделать вывод о том, что Ангела Меркель могла обращаться и ко всем телезрителям — своим потенциальным избирателям.

Три последних предложения и их интонационные особенности (интонационные ударения выделены прописными буквами) создают эффект градации. Канцлер от оправдания и самозащиты как будто переходит к ответному нападению. Простое предложение, завершающее высказывание, с интонационным ударением на слове «*NICHT*» является, своего рода, кульминационной точкой рассуждения.

Стоит отметить, что на прямые обвинения в свой адрес Ангела Меркель обычно отвечает коротко и отрицательно, сразу переходя к разъяснению проблемы, вызвавшей критику:

Moderatorin: *Da sagt der türkische Außenminister in Ihre Richtung*: *«Was geht euch das an?» Sind Sie da als Bundeskanzlerin eigentlich ziemlich hilflos?*

Merkel: *Nein, das bin ich nicht. Natürlich geht uns das etwas an, wenn deutschen Staatsbürgern etwas passiert. Deshalb machen wir auf allen Kanälen — sowohl in harter Ansprache, aber auch mit diplomatischen Bemühungen — alles, um diese Menschen wieder in Freiheit zu bringen.*

Довольно необычный пример применения стратегии оправдания мы видим в следующем диалоге:

Moderator: *Aber Sie sagen sicher, dass wir nicht bis 70 arbeiten müssen?*

Merkel: *Natürlich sage ich das ganz sicher.*

Moderator: *Da ändert sich nichts?*

Merkel: *Nein. Da ändert sich überhaupt nichts. Ich bitte Sie, wir haben die Flexi-Rente eingeführt. Wer länger arbeiten möchte, kann es. Aber es gibt Menschen, die können nicht länger arbeiten.*

Мы наблюдаем интересную технику ответов на вопросы. На лексическом уровне ответы отражают заданные вопросы, как «зеркало», однако усиливаются при помощи наречий «*ganz*», «*natürlich*» и «überhaupt». В данном диалоге Ангела Меркель показывает себя уверенным в своей правоте оратором и даже допускает разговорное выражение «*Ich bitte Sie*», которая добавляет её речи некую насмешку или даже укор.

На основании проанализированных нами источников, можно сделать вывод о том, что, несмотря на всю критику в свой адрес, кандидат в канцлеры Германии Ангела Меркель, выигравшая выборы 2017 года, умело использует коммуникативную стратегию самозащиты, как правило, обращая ситуацию в свою пользу. Несмотря на неподготовленность своей речи, сложные предложения с разными видами связи, осложненные уточняющими конструкциями и однородными членами, превалируют над другими и тем самым создают впечатление уверенной и логичной речи. Использование риторических вопросов для реализации данной стратегии создают впечатление веры канцлера в свою безоговорочную правоту, а интонационные ударения и инверсионные конструкции только усиливают этот эффект. Стратегия самозащиты в речи Ангелы Меркель реализуется также с помощью техники аргументации, в которой буквально по пунктам изложены причины ошибочных суждений ораторов-оппонентов о личности канцлера и её политике. Тем не менее, настойчивость некоторых ораторов заставляет Ангелу Меркель делать паузы и повторы в речи, обдумывая лучшую формулировку высказывания.

Сложно сказать, но возможно, что такая уверенность даже во время использования стратегии самозащиты сыграла свою роль в победе Ангелы Меркель на выборах 2017 года. Так как уверенный в себе, спокойный и логичный кандидат вызывает доверие у потенциальных избирателей.

Список литературы

1. Баранов, А. Н. Казакевич, Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. — М. : Знание, 1991. — 204 с.

2. Баранов, А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дис. ...докт. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. / Анатолий Николаевич Баранов. — М., 1990. — 378 с.

3. Власян, Г. Р. Природа речевого воздействия / Г. Р. Власян // Вестник Челябинского государственного университета, Филология, Искусствоведение, Вып. 16, 2007. — № 20 (98). — С. 31-34.

4. Власян, Г. Р. Различные подходы к определению коммуникативной стратегии и тактики / Г. Р. Власян // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. — Москва ; Челябинск : Изд-во «АНО «Со-Действие», 2015. — № 3 (20). — С. 46—51.

5. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М. : ЛКИ, 2008. — 288 с.

6. Клюев, Ю. В. Политический дискурс в массовой коммуникации: анализ публичного политического взаимодействия / Ю. В. Клюев. — М.: Директ-Медиа, 2016. — 263 с.

7. Маслова, В. А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова / В. А. Маслова // Политическая лингвистика. — Екатеринбург, 2008. — Вып. 1(24). — С. 43—48.

8. Михалёва, О. Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия [Электронный ресурс]: автореф. дис. … канд. филол. наук. : 10.02.01 / Ольга Леонидовна Михалёва — Кемерово, 2004. — URL : http://cheloveknauka.com/politicheskiy-diskurs-kak-sfera-realizatsii-manipulyativnogo-vozdeystviya. (дата обращения : 27. 12. 2017).

9. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / Ольга Николаевна Паршина. — Саратов, 2005. — 332 с.

10. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика : учеб. пособие / А. П. Чудинов. — М. : Флинта, Наука. 2006. — 254 с.

11. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. … канд. фил. наук : 10.02.01 / Елена Иосифовна Шейгал. — Волгоград, 2000. — 433 с.

Е. В. Омельченко
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия)

НЕЙРОЭСТЕТИКА И ФАСЦИНАЦИЯ В ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ (на примере фильма «Ла-ла-ленд»)

NEUROAESTHETICS AND FASCINATION IN ARTISTIC PHENOMENA PERCEPTION (at the Example of the Musical Film "La la land")

Цель данного исследования — анализ культурного явления посредством принципов нейроэстетики и фасцинативного воздействия. Примером культурного явления служит фильм-мюзикл «Ла-Ла-Ленд».

Фасцинация как коммуникативное явление отличается глубинной, нейрофизиологической природой. Как коммуникативный процесс, это — воздействие, усиливающее восприятие и освоение новой информации. Нейроэстетика — это новое специализированное научное направление, посвященное исследованию реакций мозга на художественные объекты. В статье сравниваются принципы фасцинации и нейроэстетики.

Доказано совпадение некоторых принципов нейроэстетики и фасцинации: решение проблем восприятия и майевтичность, парадоксальность, самостоятельный поиск истины; повторение, ритм, порядок и повторяемость, ритмизация; отвращение к сходному мнению и уход от стереотипизации, индуцирование креативности; метафора и метафоризация.

Оба исследуемых процесса имеют общий механизм, расширяющий восприятие и понимание культурного явления: формирование повышенного внимания зрителя — попытка познать первоначальный смысл явления — развитие автокоммуникации — индуцирование активности, креативности, самостоятельности — интерпретация замысла автора и поиск нового смысла информации — возникновение особого эмоционального состояния, позволяющего осознанно и глубинно воспринять художественное явление.

Ключевые слова: *фасцинация, нейроэстетика, воздействие культурного явления, восприятие, повторяемость, креативность, метафоризация.*

The purpose of the author is to analyze a cultural phenomenon through the principles of neuroesthetics and fascination. The musical film "La La Land" serves as the example of the cultural phenomenon.

Fascination is communicative phenomenon having deep neurophysiological, impactful origin. As communicative process it is influence intensifying perception and mastering new information by the percipient. Neuroesthetics is a new scientific branch, studying brain reaction to artistic objects. Vilayanur S. Ramachandran developed the principles of the human artistic experience. The author compares them to the fascination principles.

As a result it occurs some neuroesthetic and fascination principles coincide. They are perceptual problem solving and Socrates' maieutic, paradox, independent search for true; repetition, rhythm and orderliness; metaphors; abhorrence of coincidence / generic viewpoint and avoidance of stereotypes, induction of creativity.

Both the principles of perception in neuroesthetic and fascination have a common mechanism that broadens the perception and understanding of cultural phenomena. It is as follows: the heightened attention of the viewer appears as an attempt to learn the original meaning of the phenomenon — the auto-communication starts — it induces activity, creativity and independence — then interpretation of the author's intention and the search for new meanings of information are launched — the percipient has the special emotional state that allows consciously and deeply perceive the artistic phenomenon.

Keywords: *fascination, neuroaesthetics, the impact of cultural phenomenon, perception, repeatability, creativity, metaphorization.*

Введение

Актуальность данного исследования продиктована новыми тенденциями в современном языкознании, ориентированными на антропоцентричность, динамичность, интеграционные процессы, межкультурные и межпредметные связи.Во многом средства воздействия нареципиента (адресата, слушателя, зрителя) остаются нераскрытыми и несистематизированными в лингвокультурологическомаспекте. Хотя именно нейрофизиологический, коммуникационный, эстетический феномен воздействия является определяющим для оценки художественногоявления.

Научная новизна заключается в инновационном сравнительном анализе принципов нейроэстетики и фасцинации, определении механизма воздействия на зрителя, расширяющего восприятие, понимание культурного явления и создающего интерпретационное поле.

Задачи:

1. Провести анализ принципов нейроэстетики и фасцинации.
2. Проанализировать фасцинативные явления при восприятии художественного фильма «Ла-Ла-Ленд».
3. Объяснить феноменальный успех фильма путем проекции его восприятия и оценки на систему фасцинативных и нейроэстетическихсредств.

Объект исследования — воздействие как лингвокультурологическое и психолингвистическое явление в ракурсе нейроэстетики и коммуникации с информационной и фасцинативной составляющими.

Предмет — вербальные и невербальные средства воздействия в процессе восприятия художественного явления.

Материалом исследования стал кинофильм «Ла-Ла-Ленд», получивший более 20-ти мировых кинонаград (в том числе 6 «Оскаров», 7 «Золотых глобусов» и др.) и признанный одним из лучших кинофильмов 2017 года [1].

Исследование проводилось с использованием герменевтического метода, методов наблюдения, интроспекции, эмпатии, опроса и сравнения (диалогов, интервью, отзывов и фильме, комментариев, оставленных после просмотра фильма), контент-анализа, системного метода.

Основная часть

Цель данного исследования — анализ культурного явления посредством принципов нейроэстетики и фасцинативного воздействия.

Определим терминологическую базу:

Под фасцинацией мы понимаем коммуникативное явление, имеющее глубинную нейрофизиологическую, воздействующую природу. Как коммуникативный процесс, фасцинация представляет собой воздействие с целью интенсификации восприятия и освоения информации слушателем.

Нейроэстетика — это новая отрасль науки, изучающая реакции мозга на художественные явления. Авторами нейроэстетики являются профессор нейробиологии в Университетском колледже (Лондон) Семир Зеки и индийский невролог, психолог, доктор медицины, доктор философии, директор Исследовательского центра высшей нервной деятельности, ВилейанурРамачандран, назвавшие базовые принципы восприятия красоты. Сравним их с основными принципами фасцинации как нейрофизиологического феномена.

Сравним некоторые законы нейроэстетики [2] с принципами фасцинации.

I. Закон решения проблем восприятия — этот закон подразумевает получение эстетического наслаждения от самостоятельного поиска смысла и последующей творческой интерпретации. Сознание стимулируется попытками найти ответы на проблемные вопросы. Этот процесс сопоставим с принципами майевтичности, диалогичности, т. к. в коммуникации с фасцинативной составляющей осуществляется раскрытие креативных способностей личности и превращение объекта воздействия в активный субъект самостоятельной эвристической деятельности. Этот процесс связан с развитием автокоммуникации и дальнейшим приращением смысла информации.

II. Закон порядка, ритма, повторяемости. Ритмизация как воздействующий феномен была рассмотрена Ю.В. Кнорозовым. Она приводит, в конечном счете, к изменению личностных конструктов: в процессе восприятия зритель (слушатель) достигает необычного субъективного состояния — умиротворения, равновесия, ощущения безопасности или наоборот возбуждения, сопряженного с утратой сознательного контроля. Это объясняется архетипами сознательного и бессознательного. Повторяемость и ритмизация являются мощными фасцинативными сигналами, способными создавать эффект завораживания, затягивания, эмоционального кружения. Вышеназванный закон напрямую связан с фасцинацией, а также с эмоциональным и эмпатическими факторами воздействности.

III. Отвращение к сходному мнению. Этот закон объясняет стремление личности к самостоятельности и самовыражению. Отклонение от ожидаемого результата развивает интерпретационную линию, стимулирует попытку нахождения выхода из иллюзорного лабиринта, возникающего при восприятии художественного явления. В сути это стремление личности к разрушению стереотипов, которые позволяют изменить и расширить рамки познания. Этот закон связан с такими фасцинативными принципами, как парадоксальность, амбивалентность, контраст, изменение стереотипов и установок восприятия.

VI. Метафора. Метафоризация — это «сенсорное пересечение явлений». Вслед за Д. Лакоффом, подчеркнем, что метафора — это сложный когнитивный механизм, связанный с трансформацией смысла, последующим его поиском, раскрытием некой тайны, формирование семантического поля коннотаций, новых образов и ассоциаций. В основе метафоризации лежит процесс субъективного познания явлений мира.

Сравнение принципов нейроэстетики и фасцинации

Принципы нейроэстетики	Принципы фасцинации
Решение проблем восприятия	Майевтичность, парадоксальность, самостоятельный поиск истины
Повторение, ритм, порядок	Повторяемость, ритмизация
Отвращение к сходному мнению	Уход от стереотипизации, индуцирование креативности
Метафора	Метафоризация

В процессе реализации законов нейроэстетики и принципов фасцинации в коммуникации имеется общий механизм, расширяющий восприятие и понимание явлений. На наш взгляд, он таков:

Формирование повышенного внимания зрителя — попытка познать первоначальный смысл явления — развитие автокоммуникации — индуцирование активности, креативности, самостоятельности — интерпретация замысла автора и поиск нового смысла информации — возникновение особого эмоционального состояния, позволяющего осознанно и глубинно воспринять художественное явление.

Таким образом, можно утверждать, что законы нейроэстетики напрямую связаны с феноменом фасцинации как нейрофизиологическим явлением и коммуникативным процессом.

Приведем некоторые примеры.

С одной стороны мы отмечаем соблюдение рамок классического жанра мюзикла (lovestory, поющие лирическое герои, параллелизм музыки и ситуаций). С другой стороны — явное отступление от сюжета хеппи энд, содержание мюзикла все более наполняется философскими мотивами (столкновение мечты и реальности, взаимоотношения героев, выбор личности). Таким образом, можно говорить о жанрово-сюжетном парадоксе.

В нем происходит смена стереотипа, к которому привык зритель — стремление к признанию, достижение успеха, следование любовной линии. Традиционный сюжет имеет своеобразное воплощение, поэтому зритель вынужден не просто воспринимать, а размышлять, делать собственный выбор, определять доминанту рассудка или эмоций лично для себя.

На наш взгляд, фильм пронизан метафорами. Таковой является название фильма. Оно восходит к идиоме, которая имеет двойной смысл: 1. Разговорное название Лос-Анджелеса и 2. Определение состояния человека, живущего в придуманном мире. То есть название фильма метафорично. Название песни — главного лейтмотива фильма — также символично: звезды ночного города сопровождают главных героев в романтическом свидании, и одновременно возникает коннотативное значение слова «звезда» (известная, культовая персона, человек, добившийся успеха).

Фильм изобилует повторяемостью. В основе ее лежит возрождение жанра мюзикла, который отсылает зрителя к известным шедеврам «Шербургские зонтики», «Вест-сайдские истории». Можно считать такого рода повторяемость сюжетно-жанровой прецедентностью. Это подготавливает зрителя к восприятию легкого музыкального зрелища, наполненного прекрасными видами, песнями, танцами. В качестве яркого примера повторяемости и режиссерской находки можно рассмотреть мощный фасцинативный прием — параллельные ситуации встречи и расставания главных героев.

Показательным является параллелизм в развитии разных сюжетных линий: достигший успеха Себастьян остается одиноким, Миа выходит замуж и становится известной актрисой. Для зрителей, желающих продолжения счастливой любовной истории, автор сценария включает сюжет, представляющий идеализацию взаимоотношений главных героев. Параллельная история происходит на сцене, в ускоренном темпе, зритель осознает, что она иллюзорна, а реальность совсем иная. И лишь взгляды расстающихся героев говорят о том, что на самом деле происходит в их душах. Это обусловливает определение жанра фильма как трагикомедии. Герои счастливы, мечта покорилась им, но что-то мешает назвать завершение фильма «хэппи эндом».

Финал фильма породил целую дискуссию. Основной парадокс заключается в том, что реальная жизнь вторгается в мир героев мюзикла. Мнения относительно эпилога фильма различны, однако множественные точки зрения можно свести к одной. Как бы того ни хотелось зрителю — если бы герои остались вместе, они предали бы мечту. В этом случае любовь является, вероятно, не самоцелью, не смыслом, а статусом, объединивших людей-мечтателей. В этом смысле показательно, что любовные отношения Себастьяна и Миа изображены режиссером образно, вне реального пространства, в звездном небе, в планетарии. Это одна из ярких, красивейших сцен фильма, где герои буквально парят в ночном небе.

Тематика текстов романтическая. В них отражено стремление не идти на поводу общества потребителей, а всегда быть собой и стремиться к мечте. Общий анализ текстов песен, создающих музыкальное пространство фильма, показал следующее. В лирических песнях доминантной лексемой оказывается глагол «toknow», а не «tofeel», что само по себе может быть начальной точкой размышлений о фильме.

Рассмотрим некоторые примеры из текстов песен, определяя в них средство воздействия.

Какая разница, что эти двое ты и я,
а не другие парень и девушка,
Полюби это сверкающее небо,
но это только ты и я, и между нами нет искры,
это только ты и я, И ты не в моем вкусе…

В этом фрагменте текста происходит нарушение привычного сюжета и возникает эффект «обманутых ожиданий». С точки зрения смысла фраза «ты и я» чаще выражает особые любовные отношения и создание единого мира влюбленных. В этом случае все — встреча молодых людей, романтическая обстановка ночного города, общность стремлений и нацеленность на мечту — способствует их сближению. Но, как свидетельствует «музыкальная исповедь» героев, этого не происходит, что позволяет переориентировать зрителей на путь слома стереотипа, подготовить его к нетипичному развитию событий в мюзикле.

Кто сказал, что я не могу носить «конверсы»
с платьем,
кто сказал, что я не могу быть одинокой
и обязана ходить на вечеринки (парадоксальность, антитеза)
в мире звезд эта система работает,
но я остаюсь прежней (парадоксальность, антитеза)
Это относится к тем, кто пускает рябь по воде
(ломает стереотипы, сеет беспорядки, живет не по правилам),
к художникам, поэтам, игрокам (парадоксальность, антитеза, метафора)
Через задымленные стекла переполненных ресторанов
ты видишь любовь, город звезд,
это то, о чем мечтает каждый из нас
(парадоксальность, метафоризация)
Неважно, куда я иду,
но нужно, чтобы сильно стучало мое сердце,
кто знает, это начало нового и удивительного
или мечта, которую я так и не смог достичь (метафоризация, парадокс)

Фильм получил высочайшую оценку зрителей и критиков. Приведем некоторые яркие высказывания: «Чистая кинематографическая магия» (Антон Долин); «Транквилизатор нового поколения» (Лариса Малюкова).

Очень интересным показалось то, что многие критики согласились, что фильм (мюзикл!) может быть «посредником», объясняющим жизненный выбор и предпочтение современных молодых людей, которые предпочтут жизненный успех романтическим чувствам.

Заключение

Проведенный анализ позволил выявить, что успех художественного явления обусловлен наличием в нем нейроэстетических и фасцинативных феноменов.

Список литературы

1. Ла-Ла Ленд [Электронный ресурс] /| Википедия. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B0-%D0%9B%D0%B0_%D0%9B%D0%B5%D0%BD%D0%B4 (дата обращения: 10.03.2017).
2. Рамачандран, В. Рождение разума. Загадки нашего сознания // В. Рамачандран. — М. : Олимп-Бизнес, 2006. — 224 с.

Л. Д. Пономарева
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
Магнитогорск, Россия)

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В СИСТЕМЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THE TEXT IN THE SYSTEM OF INTERDISCIPLINARY LANGUAGE EDUCATION

В статье рассматривается комплексный анализ текста как один из эффективных и универсальных методов обучения русскому языку. Наряду с уже существующими и активно внедряемыми в процесс обучения подходами, следует выделить текстовый подход к языковому образованию, который позволяет успешно решать не только первоочередные дидактические задачи урока русского языка, но и формировать универсальные учебные действия обучающихся, среди которых центральное место занимают коммуникативные и познавательные умения учащихся. Междисциплинарность как доминирующий признак языкового образования приобретает особую значимость в процессе реализации текстового подхода. Освоение текста как основной лингводидактической единицы предполагает структурную и содержательную организацию урока обобщающего повторения — урока-компанта. Отбор текстов, продумывание системы вопросов и комплекса заданий по тексту, включая речетворческие задания, создание психолого-педагогических условий и особой атмосферы сосредоточенности обучающихся на тексте — вот далеко не полный перечень задач, которые следует решать учителю в процессе подготовки урока-компанта. В качестве примера предлагается разработка урока-компанта в девятом классе.

Ключевые слова: *текст, междисциплинарная составляющая, комплексный анализ текста, урок-компант/*

The abstract describes a comprehensive analysis of the text as one of the most effective and versatile methods of teaching Russian. Alongside with already existing and actively implemented in the process of learning approaches, you should empathize a text linguistic approach to education, which enables you to successfully solve not only the priority task of teaching Russian language lessons, but also perform Universal educational activities, among which are communicative and cognitive abilities of students. Interdisciplinarity as a dominant feature of training assumes particular significance in the process of implementing a textual approach. Mastering text as a main lingo didactic unit involves structural and content organization of a lesson summarizing recurrence— lesson-kompant. Texts selection thinking systems issues and complex tasks to the text, including speech creation activities, creating psycho-pedagogical conditions and atmosphere for students' concentration on the text-this is an incomplete list of assignments for a teacher to be solved at preparing a lesson-kompant. As an example, it is proposed to develop a lesson-kompant for the ninth grade.

Keywords: *text, interdisciplinary, comprehensive analysis of the text, lesson-kompant.*

Изменения в парадигме современного языкового образования, смена приоритетов с усвоения готовых знаний на развитие речетворческих способностей обучающихся диктуют необходимость в разработке методик обучения русскому языку с углублением функционально-семантического и текстового подходов. При этом интегративность, междисциплинарность становятся доминирующими признаками языкового образования. Основной лингводидактической единицей процесса обучения русскому языку является текст, который занимает особое место в системе речевого развития обучающихся. Отдельные аспекты проблемы текста в контексте речевого развития обучающихся рассматривались учеными-методистами (Г. Б. Вершинина, А. И. Власенков, А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженская, Е. В. Любичева, М. Р. Львов, С. И. Львова, Е. И. Никитина, В. А. Сидоренков, Н. М. Шанский и др.). Одним из наиболее эффективных методов обучения русскому языку считается комплексный анализ текста, позволяющий обучающимся не только привести в систему знания по русскому языку и отработать лингвистические умения и навыки, но и познать законы организации текста, которые помогут учащимся пройти долгий и трудный путь к созданию собственных текстов.

Комплексный анализ текста является универсальным средством языкового и речетворческого развития обучающихся. Междисциплинарная составляющая процесса обучения русскому языку чаще всего представлена текстами разных стилей и жанров. При этом текст рассматривается «как функциональная система, т. е. система, элементы которой объединяются в организованное целое для определенной цели, каковой является реализация авторского замысла, и для достижения этой цели каждый элемент <...> выполняет

ту или иную функцию» [1, с.8].

В центре внимания учащихся на уроках обобщающего повторения текст в целом, его составляющие, лексико-грамматическое и синтаксическое наполнение текста. Анализ любого текстового фрагмента ущербен в силу его изолированности от целого текста. Изъять фрагмент из живой ткани текста — значит лишить этот отрывок полнокровной жизни. Вот почему для обобщающих уроков предлагаем не фрагменты текстов, а целые тексты, представляющие собой рассказы о природе.

Комплексный анализ текста включает определение темы и основной мысли текста; деление текста на части, озаглавливание их и текста в целом; выявление средств связности текста; работу над выразительными средствами текста; лексико-грамматический и синтаксический анализ текста; определение стиля и типа текста. Характер текстового материала предполагает использование разнообразных творческих заданий.

Тексты на уроки-компанты (уроки комплексного анализа текста) отбираются с учетом их познавательной ценности, стилистической отнесенности, прозрачности их структуры, наличия в них изученных языковых явлений и средств выражения связности текста. Урок-компант строится на анализе лишь одного текста, который задает тему беседы на уроке. На уроке-компанте важна предельная сосредоточенность учащихся на конкретном тексте, вдумчивый анализ текста. Понять текст, почувствовать глубину переживаний героев текста не всегда удается учащимся, поэтому учителю необходимо тщательно продумывать систему работы над текстом, включающую вопросы и комплекс заданий по тексту.

В качестве примера предлагаем урок-компант: комплексный анализ текста на уроке обобщающего повторения в девятом классе, построенном на научно-популярном тексте.

Текст

Отполыхала трепетная багряная зорька. Смутные сумерки — далекие отсветы незаходящего полярного солнца — голубой песцовой шкурой окутали тайгу. Вкрадчивая настороженная тишина забилась между деревьями. Разливая серебристый полумрак, отбрасывая на поляны синие тени, над лагерем повисла большая луна.

Из дупла кедра, что стоял недалеко от палаток, бесшумно вылез наш общий любимец, которого мы старались не пугать, — громадный толстый филин. Вылез, наверное, чтобы послушать, как беснуется рыба в реке, глотая поденок. Обняв крючкастыми когтями сук, он любовно почесал мохнатой лапой «уши». Затем отряхнул с перьев древесную гниль и застыл неподвижно, поблескивая кошачьими глазищами. На гладкой рыжеватой шубе его даже в синих сумерках резко выделялись черные пестрины.

По темной ели быстро скользнул какой-то серый зверек. О, чудо! Раскинув широкие крылья, он тихо, красиво, словно гигантская летучая мышь, обогнул дерево и прилип к медно-красной коре кедра.

Кто это? Я побежал к таинственному ночному летуну. Тот штопором взвился на вершину ели и снова описал надо мной медленную плавную дугу. А за ним в дремотном голубовато-белом полумраке мелькнул еще один неведомый живой планер. Довольно скоро я догадался что это редкостные, очень скрытные белки-летяги.

Диковинные зверьки темно-синими птицами планировали над поляной.

Филин оттопырил уши, взъерошился. И когда вблизи него повисла новая тень, он подпрыгнул, разметнул свои почти двухметровые крылья и. бесшумно лавируя среди стволов, прямо в воздухе схватил когтями неосторожного зверька. Летяга истошно завопила, затрепыхалась, но ночной хищник не выпустил добычу, унес в темноту.

Напуганная филином и криком его жертвы, к палаткам бросилась вторая летяга. Как громадная бабочка пронеслась она над костром и прилипла к толстой лиственнице. Казалось, не прилипла, а намертво вонзилась в древесину. Зверек превратился в неподвижный серый нарост, похожий на морщинистую кору. Лапки широко растопырились, а шкурка между ними натянулась, словно перепонки у летучей мыши. Заметив меня, белка взметнулась на макушку лиственницы и затаилась. Больше я ее уже не видел.

Долго вспоминал я ту весеннюю ночь, когда в мягком лунном сиянии летяги казались сказочными синими птицами.

Как я мечтал рассмотреть получше, при дневном свете этих дивных зверьков, каких, пожалуй, нет ни в наших, ни в заморских зоопарках! А если и есть, то все равно их не увидишь, потому что они выбираются кормиться из гнезд-дуплянок только ночью.

К счастью, мне вскоре повезло. Однажды Павел, конюх отряда (мы кочевали по тайге на лошадях), заметил среди густых ветвей лиственницы подозрительный клубок. Он был свит из черного бородатого лишайника, пожухлой травы и сухого болотного мха-долгунца. Павел уверенно заявил, что это — гайно, беличий домик. Затем полез на дерево, чтобы проверить, пустое оно или занято лесными жителями. Едва он прикоснулся рукой к путаному ворошку, как оттуда выбросился темно-бурый зверек. Бесшумно обогнув планирующим полетом стоявшее напротив дерево, он скрылся в гущинке пихт. Скорее раздался жуткий вопль: так истошно орет заяц, схваченный лисой.

— Поймал! Поймал! — обрадовано крикнул Павел. — Одна улетела, а вторая сослепу сама ко мне в рукав заскочила.

Спустившись, он осторожно вытащил из рукава походной брезентовой куртки перепуганного зверька, который болезненно щурил от солнца большие глаза — выпуклые, блестящие, похожие на темные стеклянные шарики.

У белки-летяги на спине густая мягкая, но очень короткая, точно подстриженная дымчато-серая шерсть, с шелковистым отливом и буровато-желтым крапом. Брюшко — белое. Хвост — черный, пышный, широкий, но не длинный. Как и у ее родных «сестер» — обыкновенных белок, на передних лапах летяги тоже топорщились четыре пальца. А пятый вытянулся в длинный игловидный отросток, обтянутый складчатой кожей.

Вдоволь налюбовавшись редкостным зверьком, мы посадили его на ствол кедра. Он точно приклеился. Втиснувшись острыми пружинистыми коготками в чешуйчатую кору. Однако по-прежнему не шевелился —

видимо, так сильно перепугало его неожиданное пленение, что он даже оцепенел от страха.

Павел громко свистнул. Зверек проворно скользнул вверх, оттопырил пальцы-иглы и прыгнул с вершины дерева. Складки между его лапами расправились, натянулись. Смешная кудлатая белка, похожая на сморщенный комочек, превратилась в красивую широкую трапецию, парящую над нами в воздухе. Легко планируя, она описала плавную дугу, накренила в сторону взъерошенный хвост-руль и, изменив направление полета, далеко метрах в пятидесяти от нас, прилепилась к стволу пихты.

Павел признался, что поймал летягу просто чудом, что такая удача случается очень редко. Животное это очень осторожное, пугливое. Днем отсыпается в темных норах-дуплах или в гнездах, которые якобы отбирает у прыгающих белок. А в сумерках выходит из укрытий полакомиться ягодами, грибами, почками, листьями, корой, лишайниками, половить ночных насекомых. Потому и глаза у нее такие странные — навыкате, большие-большие.

(П. Сигунов)

I. Знакомство с автором текста.

Рассказ о П .Н. Сигунове подготовлен одним из обучающихся.

Сигунов Петр Николаевич
(1931 — 1983)

Писатель-натуралист П. Н. Сигунов родился 15 сентября 1931 года в деревне Глебовка Становлянского района в многодетной крестьянской семье. Писатель вспоминал: «Учиться мне было нелегко. Ближайшая семилетка располагалась в 12 километрах от нашей деревни, и я ходил туда осенью пешком, зимой — на лыжах». Затем он уехал в Елец к старшему брату, где с золотой медалью окончил городскую среднюю школу. Там же посещал собрания литературной группы при елецкой газете «Красное знамя».

После окончания геологоразведочного факультета Ленинградского горного института Петр Николаевич много путешествовал, побывал в Крыму, на Урале, в Туве, в Саянах, на Нижней Тунгуске, на Хантайке, в бахтинской тайге. С весны до глубокой осени — экспедиции, зимой — обработка материалов. Любовь к родной природе, забота о ней заставили его взяться за перо, чтобы рассказать о тайге и ее обитателях, о том, как надо вести себя человеку, чтобы не нанести ущерба лесам, водам, горам, от которых в первую очередь зависят условия существования и самого человека.

Первая книга П. Н. Сигунова — «Сквозь пургу» — об известном геологе , профессоре НН. Урванцеве — вышла в 1963 году, в следующем году была издана его повесть о работе геологов «Дороги начинаются с тропинки». В 1967 году вышла книга «Ожерелья Джехангира», в которой на фоне экспедиционных будней автор увлекательно рассказывает о романтике ловли тайменей — крупнейших представителей лососевых нашей планеты и поднимает проблему их охраны. В 1969 году вышел его сборник зарисовок о встречах с живой природой «Танцующие иголочки». П. Н. Сигунов — автор книг «Лесное счастье», «Таежные незабудки», «Зеленые звезды» и других.

Через всю жизнь Петр Николаевич пронес любовь к родному краю. Вспоминая окрестности деревни Глебовка, он пишет в книге «Зеленые звезды»: «Я любил поудить в тихих заводинках студеной речушки Ястребинки крохотных пестрых синявок-гольянчиков, половить самодельным сачком серебристых карасей в пруду Сажалка… Мне нравилось собирать в густой зеленой дубраве Ближняя Еремеевка духовитые весенние ландыши, синие резные колокольчики, оранжевые купавы…».

II. Знакомство с текстом.

Вопросы перед чтением текста:

- Назовите действующих лиц рассказа (филин, летяги, автор, Павел). Кто, на ваш взгляд, главное действующее лицо? (белка-летяга).
- Озаглавьте рассказ (Живые планеры. Синие птицы. Редкостные зверьки. Диковинные зверьки.).
- Чтение текста. Объясните значения и правописание незнакомых слов (гайно — беличий домик).

III. Составление плана текста.

Деление текста на части, озаглавливание частей текста.

Примерный план текста
Живые планеры

1. Синие сумерки.
2. Наш общий любимец — филин.
3. Диковинные зверьки.
4. Летяга в когтях у филина.
5. Вторая летяга скрылась.
6. Мечта рассмотреть синих птиц.
7. Удача.
8. Любование редкостным зверьком.
9. Летяга оцепенела от страха.
10. Белка, парящая в воздухе.
11. Такая удача случается редко.

IV. Анализ частей текста.

1. Синие сумерки
- Какие краски использовал автор для описания смутных сумерек? (голубую, серебристую, синюю).
- Что вы видите в центре картины автора? (большую луну).
- Как смутные сумерки окутали тайгу? (голубой песцовой шкурой, т. е. прозрачно, мягко).
- Как вы представляете себе тишину вкрадчивую настороженную? (в любой момент тишину могут нарушить).
- Почему описанию животных предшествует описание сумерек? (будут описаны ночные птицы)

2. Наш общий любимец — филин.
- Опишите филина (громадный, толстый, крючкастые когти, мохнатые лапы, кошачьи глазища, на гладкой рыжеватой шубе черные пестрины).

3. Диковинные зверьки.
- Опишите зверьков (какой-то серый зверек; о. чудо! словно гигантская летучая мышь; таинственный ночной летун, живой планер, редкостные, очень скрытные белки-летяги).

- Почему автор сравнивает летяг с планерами? (летят, раскинув широкие крылья, описал медленную плавную дугу, штопором взвивался на вершину ели, зверьки планировали над поляной).

4. Летяга в когтях у филина.

Расскажите, как филину удалось схватить летягу.

5. Вторая летяга скрылась.

- Как автор описывает напуганную филином и криком его жертвы вторую летягу? (бросилась к палаткам, пронеслась над костром, прилипла к толстой лиственнице, намертво вонзилась в древесину, взметнулась на макушку лиственницы и затаилась).

6. Мечта рассмотреть синих птиц.

- Почему мечта рассмотреть синих птиц была для автора почти несбыточной? (летяг нет в зоопарках, летают только ночью).

7. Удача.

- Как Павлу удалось поймать летягу? (случайно)
- Что такое «гайно»? (беличий домик). Опишите гайно (среди густых ветвей лиственницы клубок; свит из черного бородатого лишайника, пожухлой травы и сухого болотного мха-долгунца; путаный ворошок).

8. Любование редкостным зверьком.

- Опишите зверька (перепуганный зверек: большие глаза — выпуклые, блестящие, похожие на темные блестящие шарики; на спине густая, мягкая, но очень короткая, точно подстриженная дымчато-серая шерсть, с шелковистым отливом и буровато-желтым крапом; брюшко — белое, хвост — черный, пышный, широкий, но не длинный, на передних лапах топорщились четыре пальца, а пятый вытянулся в длинный игловидный отросток, обтянутый складчатой кожей).
- Почему автор начинает описание летяги с глаз? (большие глаза — первое, на чем останавливается взгляд автора).

9. Летяга оцепенела от страха.

- Как автор передает состояние страха, охватившего летягу? (зверек точно приклеился, не шевелился, оцепенел от страха).

10. Белка, парящая в воздухе.

- Что заставило зверька прыгнуть с вершины и парить в воздухе? (свист).
- Опишите полет белки (красивая широкая трапеция, парящая в воздухе; легко планируя, она описала плавную дугу, накренила в сторону взъерошенный хвост-руль).

11. Такая удача случается редко.

- Почему поймать летягу почти невозможно? (животное это осторожное, пугливое; выходит из укрытия лишь в сумерки).
- Чем питается летяга? (ягодами, грибами, почками, листьями, корой, лишайниками, ночными насекомыми).

V. Вопросы по всему тексту.

1. Выпишите характеристики летяги, которые дает автор текста (летяга — какой-то серый зверек, чудо, таинственный ночной летун, неведомый живой планер, редкостные, очень скрытые белки-летяги, диковинные зверьки, неосторожный зверек, добыча, жертва, зверек, белка, сказочные синие птицы, дивные зверьки, темно-бурый зверек, перепуганный зверек, редкостный зверек, смешная кудлатая белка, животное осторожное, пугливое)

Какой вы себе представляете летягу? Опишите ее портрет и характер.

2. Составьте схему рассказа, используя лишь опорные слова и словосочетания (большая луна — филин — белки-летяги — ночной хищник — напуганная вторая летяга — мечтал рассмотреть — Поймал! — перепуганный зверек — трапеция, парящая в воздухе — такая удача случается редко).

Перескажите текст по схеме.

VI. Грамматические задания

- Выпишите названия цветов и оттенков. Объясните их правописание (багряная, буровато-желтый, дымчато-серая, медно-красная, голубовато-белая, темно-синие, темно-бурые, голубой, серебристый, синие, черные, серый, белое).
- Назовите слова с корнями -бир-, -кос-, -скоч-и объясните их правописание (выбираются, прикоснулся, заскочила).
- Выпишите слова с не и объясните их правописание (незаходящего, недалеко, неподвижно, неведомый, неосторожный, не выпустил, неподвижный, не видел, не увидишь, не длинный).
- Объясните правописание слов с приставками от-, рас-, вз-, об- (отбирает, отсыпается, расправились, рассмотреть, растопырились, взметнулись, обтянутый).
- Выпишите слова с -н- и -нн-. Объясните их правописание (весеннюю, лунном, уверенно, путаный, перепуганный, болезненно, подстриженная, длинный, стеклянные).
- Что общего в правописании данных слов: редкостные, свистнул, гигантская?
- Определите значения наречий и запомните их написание: намертво, истошно, сослепу, вдоволь, навыкате.
- Прочитайте предложения с обособленными обстоятельствами и однородными членами. Почему автор активно использует названные конструкции в тексте? (они помогают подробнее описывать увиденное).
- Сделайте полный синтаксический разбор второго предложения из четвертой части.

VII. Речетворческие задания.

- Подготовьте рассказ на тему «Один день из жизни белки-летяги».
- Используя характеристики, предложенные автором, составьте статью о белке-летяге и филине для энциклопедии о животных.
- Представьте, что животные наделены даром человеческой речи. Как вы думаете, о чем бы они вели разговор? Придумайте реплики для филина и белки-летяги и напишите небольшой рассказ или сказку.
- Подготовьте сценку на три-пять минут по данному тексту.

- Составьте кроссворд по тексту рассказа П. Сигунова.
- Познакомьтесь с любым другим произведением П. Н. Сигунова. Составьте план текста для пересказа.

Таким образом, комплексный анализ текста, являясь универсальным методом междисциплинарного языкового образования, позволяет в полной мере решать дидактические задачи учебных занятий. Практическим средством реализации текстового подхода к языковому образованию являются уроки-компанты, призванные систематизировать и обобщать лингвистические знания учащихся, совершенствовать универсальные учебные действия обучающихся.

Список литературы

1. Чурилина, Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте / Л. Н. Чурилина. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 236 с.

Т. Б. Резникова, С. В. Чиронов
Московский государственный институт международных отношений (Москва, Россия)

АНАЛИЗ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ КАК МЕТОД УТОЧНЕНИЯ ПРАГМАСЕМАНТИКИ ЖЕСТА (на примере японской кинемы)

ANALYSING CORPUS DATA TO CLARIFY PRAGMASEMANTICS OF A GESTURE (as Exemplified in a Japanese Kineme)

Статья посвящена оценке возможностей применения данных корпуса для изучения кинем на примере японского жеста atama-o furu «покачать головой». Предпринимается анализ коллокаций с различными типами модификаторов: идеофоны, эпитеты, сравнительные обороты, обороты цели. Показано, что это даёт ценную информацию о физических параметрах выполнения жеста (интенсивность, амплитуда, темпоральные показатели) и их связи с транслируемыми смыслами, интенциями говорящего, а также характеристиками коммуникативной ситуации. Кроме того, из материала цитат левее и правее опорной фразы мы получаем немало сведений о соотношении вербальных и невербальных средств общения. Таким образом, запечатлённый в источниках корпуса обширный материал может быть использован для построения более полного и точного описания элементов невербальной коммуникации.

Ключевые слова: *невербальные средства общения, жест, семантика, анализ коллокаций, корпусные данные, японский язык.*

This paper deals with the possibilities of using corpus data in the study of kinemes. We take up the example of the Japanese gesture of shaking one's head (atama-o furu) to show how analyzing collocations yields valuable information on the material modes of the gestures and its connection to its semantic properties. For instance, ideophones are used to describe strength, scope and temporal features of a gesture that can be interpreted in connection with the speaker's intentions. Quotations in the context provide much to learn on the interrelation of verbal and non-verbal means of communication. All this proves that verbal descriptions in corpora can indeed be used to fill out and clarify the existing descriptions of non-verbal communication.

Keywords: *non-verbal communication, gestures, semantics, collocations analysis, corpus data, Japanese language.*

Невербальные компоненты коммуникации значимы не только в силу большого объёма передаваемой с их помощью информации, но и из-за их роли в оценке релевантности высказывания, ведь нередко они отчётливее речи демонстрируют существенность для говорящего как самого высказывания, так и ситуации в целом [7; 1; 2]. Более того, переживаемое коммуникантами как понятное и существенное, не всегда поддается вербальному описанию и даже осознанию, но может быть выражено в жесте.

Однако исследования невербального общения сопряжено со значительными трудностями. Ведь для этого требуется не только организовать экспериментальное наблюдение с видеозаписью, статистически достоверное подробное анкетирование и интервью, но и обработать, категоризировать и описать полученную информацию. Поэтому существующие лексикографические описания жестов, японских жестов в частности [3; 4] в той или иной степени неполны и неточны.

В настоящей работе рассматривается возможность использовать имеющийся речевой материал описания жестов, уже предпринятого коммуникантами. Наиболее обширный доступный материал в этом смысле представляют существующие национальные корпусы. Мы используем один из них, комбинирующий помимо собственно письменных источников запись устных высказываний [8]. Разумеется, обращение к такому виду источника имеет как плюсы, так и минусы. Поэтому, помимо цели непосредственно получить данные для исследования лингво- и этноспецифического

кинесикона, нам предстоит дать оценку валидности самого метода.

В качестве объекта анализа предлагается выбрать отражение в языковом материале одного словосочетания *atama-o furu*, описывающего жест «покачать головой». По описаниям в толковых словарях, данный жест производится в боковом направлении (из стороны в сторону, не «назад-вперёд») и имеет иллокутивную направленность — выражает несогласие (отрицание или отказ) [9; 10]. В работе [3] **на основе анкетирования и интервью уже было составлено описание японского жеста** *atama/kubi-o yoko-ni furu* «качать головой (из стороны в сторону)» [3, с. 61], с близким синонимом *atama = kubi* в основной **номинации и уточнением направления движения. В частности, были установлены толкование жеста (непонимание слов** адресата или несогласие с ним), ситуации **употребления (ясный отказ** от предложения, выражение нежелания или невозможности выполнить действие, отрицание утверждения), этикетный статус (по отношению к старшим считается невежливым), узуальность, **речевые и жестовые аналоги**. Целью нашего анализа здесь будет выяснить, какая информация доступна из наблюдений над языковым окружением единицы, описывающей жест, и как это может помочь в описании кинемы. При этом мы частично видоизменяем номинацию жеста, которая будет служить опорной фразой для поиска, исключая из неё упоминание о направлении движения, в большинстве случаев опускаемое в речевом отображении жестикуляции как избыточное.

Прежде всего, использование корпуса, помимо доступа к большому объёму материала, предполагает возможность автоматизированного подбора и упорядоченной обработки информации о непосредственном окружении единицы в речевых произведениях. В частности, с учётом строения японского предложения (подчиняющее следует за подчинённым) исследователь получает непосредственный доступ к данным об обстоятельствах, которые примыкают к опорной фразе слева. Важность обстоятельства объясняется его возможностью передавать как объективные параметры действия, так и субъективные его свойства, вытекающие из оценки автором высказывания. В той мере, в какой физическое проявление жеста тесно связано в своей нюансировке с тем, что именно и как именно стремится выразить коммуникант, для нас важно, что из наблюдения за обстоятельствами могут быть зафиксированы:

— физические параметры: интенсивность, амплитуда и скорость качания;
— аспектуальные характеристики — сколько раз, долго или кратко качают головой.
— субъективные признаки действия, в т. ч. сравнения, качественные характеристики, включая оценочные.

Организовать исследование обстоятельственного компонента при опорной фразе можно, выровняв результаты поиска по левому краю. В частности, большинство идеофонов, несущих в своей структуре и аспектуальные характеристики действия [5], вводятся с наречным маркер *to*.

しかし、ユースガルドの腕の中で、タカオリアはゆっくりと頭を振った。「いいや、ユース。僕たちは間違いなく、君に守られていた。 // Но, оставаясь в объятиях Юсгарда, Какаория медленно покачала головой. *«Да ладно, Юс. Мы* действительно были под твоей защитой… (блог сайта «Яху» 2008) [8]

Жест, означающий отказ от мысли, плана, выполняется медленно, как будто в раздумьях. Это сопряжено с материалом цитаты, где собеседник называется по имени, что как универсалия общения обычно подразумевает более «долгий» и «глубокий» контакт.

Очевидно, что различная нюансировка связана и с положением жеста в цепочке речевых действий. Так, медленный вариант жеста возможен как неоднозначная реакция на предложение, что можно подтвердить, подвергнув более глубокому анализу материал левее опорной фразы:

…マツの顔をみつめた。「成功は断じて北京に来ぬぞ。いいのか？」マツはゆっくりと頭を振って、こう答えた。「思い残すことはなくなりましたわ」 // *… и уставился прямо в лицо Мацу. «Успеха в Пекине у нас точно не будет. Ну что, едем?» Мацу* медленно покачала головой и ответила: «Думать уже тут нечего». (Х. Арамата «Царь морей» 1989) [8]

Краткость жеста, наоборот, сопряжена с ощущением уже принятого решения (раздумья говорящего остаются позади). Это перекликается и с укорочением междометия (*iiya — iya*), несущим этот прагматический смысл [6]:

しばらく考えていた融はふと頭を振った。「…いや、これは俺の八つ当たりだな、うん」 // Ю, до тех пор молчавший в задумчивости, легко качнул головой. *«Не, это я так наказан, получается, ну да»* (М.Юки «Глубже судьбы» 2005) [8]

Решительность, резкость также выражается наречием-идеофоном. Примечательно, что обычно оно употребляется в характеристике речи, что уже говорит об известной степени равенства и взаимозаменимости между вербальным и невербальным видом реакции:

「どこかへ…逃げるの？」「いいや」俺はきっぱりと頭を振った。「逃げたりしたら、俺がトラブルを引き起こした張本人じゃないってことが証明出来なく // «Ты что… собрался куда-то бежать?» «Не» — я решительно (наотрез) покачал головой. *«Если сейчас убежать, станет невозможно доказать, что я не зачинщик, виновный во всех неприятностях…* (Ё.Сибата «Фо ё плежа» 2003) [8]

Выражаемая идеофонами краткость, единственность/кратность тоже сопряжена в примерах с нюансировкой реакции. При этом идеофон может весьма подробно «протоколировать» и отдельные подробности жеста. Так, в следующем примере структурный тип идеофона с финальным назализованным N кроме того означает физическую характеристику движения с элементом упругости, эластичного напряжения [5]:

ずいぶん気にしている。ブンと頭を振った。冗談。あたし、ふたつも年下なんて興味ないわよ！ // Он прямо не спускает с меня глаз. Я резко качнула головой. Да я шучу*! На два года младше — это мне вообще неинтересно!* (М. Кувахара «Ещё одна песнь любви» 1993) [8]

Ниже идеофон изображает повторение краткого жеста несколько раз:

で、いったん捕らわれると、失寵の不安は際限ないものとなる。いや、違う。ぶんぶんと頭を振って、ダルタニャンは決めつけた。ああ、違う。

マザラン枢機卿が俺を殺すわけがない。 // Нет, всё не так. *Д'Артаньян* потряс головой. *Он принял* решение. Нет, не может быть. *Не будет кардинал Мазарини меня убивать.* (К.Сато «Два гасконца» 2001) [8]

Здесь субъект отказывается от собственного тезиса, мотает головой, как бы отмахиваясь от своих мыслей. Такие примеры помогают вскрыть семантику жеста, сопровождающего ментальные процессы.

Ещё один пример иконического изображения материальной структуры жеста — идеофон, воспроизводящий несколько раз повторяемое, а потом резко обрывающееся движение. Возможности перевода таких подробностей, увы, не предусматривают, но эти нюансы могут и должны быть учтены:

蛇口から流れる水に、頭を突っ込んだ。「うしゃ〜っ、目が覚める〜っ！」ぶるるっと頭を振って水を散らす。 // Он сунул голову под кран. Ф-ф-ф, тут сразу проснёшься! Помотал головой, *разбрызгивая повсюду капли воды* (Ё. Такахаси «Детские игрушки» 1997) [8]

Как видим, здесь жест воспринимается не как элемент знаковой системы, а как естественное движение с желанием стряхнуть капли воды и отогнать сон.

Вариации жеста по признаку «интенсивно-легко», как показывают примеры, связаны со степенью категоричности отрицания тезиса, неприятия действий собеседника. См. случай с резко отрицательной оценкой слов партнёра (конечно, это «работает» в сочетании с мимикой!):

叔父は眉をしかめて、しゃがみこんだ。「ばかばかしいな」しきりに頭を振っている。「なぜ私は死んだ後まで君らの世界の秩序について考えなきゃならんのだ」// Дядя присел, сдвинул брови. *«*Глупо-то как» — он энергично затряс головой, *— «почему это я должен и на том свете думать о порядке в вашем мире?!»* (Х.Каваками «Господи боже» 2001) [8]

Осуждение уже совершаемых действий, требование прекратить их представляют экстренную коммуникативную ситуацию, поэтому и жест, подчинённый задаче воздействия на адресата, совершается с максимальной интенсивностью. Его роль в коммуникации тем более значительна, что у субъекта, находящегося в известном смысле в отчаянном положении, остаётся мало или вообще никаких других средств воздействовать на своего визави:

「千春さん、行くといったんですか」 「嫌だわ！」 千春は強く頭を振って、絹村にしがみついた。// «Тихару-сан, вы же собирались ехать?» — «Нет, не хочу!» — Тихару изо всех сил затрясла головой, цепляясь за Кинумуру. (С. Нацуки «Похоронка приходит в полдень» 2004) [8], ср.

さっさと掃除を終わらせて、別の場所にいたんじゃないのかな」 私はひたすら頭を振った。どうしよう。どうしたら信じてもらえるんだろう。証人なんていない。// «А может, ты потихоньку закончил уборку и потом находился совсем в другом месте?» Я что было сил затряс головой. Что же мне делать? Как добиться, чтобы они поверили? Свидетелей у меня, конечно, нет. (Дз. Эйсима «Дамифейс» 2001) [8]

Примечательно, что собственно эпитет «резко» появляется только в тех ситуациях, где субъект подвержен сильному воздействию эмоции (в рутинном речевом обмене эти проявления обычно сдерживаются):

体への最初の口吻のあまりの甘美さに耐えかねたかのように、乳房をゆらめかせ、激しく頭を振って…// Её грудь вздымалась, она изо всех сил замотала головой, *как будто не в силах вынести сладость первого прикосновения губ* (Ф. Кандзака «Тайны пола» 2002) [8], ср.

うつむいて立ちすくんでいたシルフィーは、肩を震わせながらうめいた。激しく頭を振って涙を振り払うと、ルーホークをきっと睨みつけ、一気に階段をかけ上がっていった。// Сильфи стояла, опустив глаза. Её плечи задрожали, она издала стон. Потом резко помотала головой из стороны в сторону, *смахивая слёзы, решительно посмотрела прямо в глаза Лу Хоку и убежала вверх по лестнице.* (С. Синодзаки «Материк магии» 1992) [8]

В речевом общении жест такой силы воспринимается как проявление сильного упрямства, означая аварийную ситуацию, которую собеседник будет стараться сгладить усиленным убеждением:

そう気を立てなされてはこまりもす」といったが、お国はただはげしく頭を振った 。源昌房は説得につとめた。「そう気をお立てになってはいかん。気をおちつけて… // «Вы бы не противились так» — Но О-Куни только и знала что вовсю качать головой. *Гэнсёбо* опять стал её уговаривать. *«Не стоит так противиться! Вы бы успокоились…* (К. Кайондзи «Два гингко» 1998) [8]

Сказанное касается и амплитуды жеста:

交じった複雑な感情を抱きかける。里美はそうした重たい感情から逃れるために大きく頭を振った // Самые разные эмоции смешивались у неё в сердце. Сатоми, пытаясь освободиться от этих тяжких переживаний, замотала головой (Х.Вада «Тайная связь» 1998) [8]

Чем категоричнее неприятие, тем длительнее повторяется жест:

「何がなんだか、さっぱりわからん」 譲治は何度も頭を振った。 // «Что-то я никак не возьму в толк» — Юдзи качал и качал головой (О. Мунэда «Убийство в школьной поездке» 2003) [8]

Меньшая интенсивность, наоборот, соответствуют менее серьёзной ситуации, что вербализуется в контексте:

体を変えられた気がして、怖いのだろうか。恵一は、軽く頭を振った。一夜の淫らな夢を、忘れるみたいに。恵一は、頭を切り替えようとする。// Наверное, страшно ощущать, что твоё тело словно подменили. Кэйити легко мотнул головой. *Будто отгоняя* на короткое время овладевшие им сладкие видения. Попытался переключиться на другие мысли. (С. Хаямидзу «Соблазнение поцелуем» 2005) [8]

Описание жеста с низкой интенсивностью чаще используется в изображении коммуникативных ситуаций, проявление эмоций в которых затруднено по тем или иным причинам. Например, так выражается несогласие в условиях формального общения, скованности:

室に集まっている一同の顔を見渡した。壁にもたれて話を聞いていたヴィクターは、軽く頭を振った。「社長がそのつもりなら、いまさらあたしが口出すことないけど…」 難しい顔で腕を組んだミス・モレタニアが顔を上げる。// Виктор, который слушал их разговор, прислонившись к стене, чуть качнул головой. *«Ну, вообще если директор так решил,*

то что мне теперь говорить» — подняла озадаченное лицо мисс Моретария (Ю. Сасэмото «Звёздные пилоты» 1997) [8]

Лёгкое покачивание головой сопровождает этикетное отрицание извинений:

「…ご心配をおかけして、申し訳ありません」ぺこりと頭を下げた智也に、章は軽く頭を振った。「卓美は、俺の妹も同然の子だ。心配するのは当たり前だよ。君も、かなり参っている // «Простите, что заставили волноваться!» В ответ на короткий поклон Тия Акира слегка качнул головой: *«Такуми мне почти как сестра. Как же мне не волноваться за неё. Да и ты в довольно сложном положении…* (Н. Катаяма «Шедоу Игл» 2004) [8]

Неинтенсивный вариант жеста передаёт отчаяние, отказ от уже слабой надежды:

脈をとったりもする。　少して力なく頭を振った。生き返ったりはさすがにしていないようだ。// Иногда пощупает пульс. Безвольно качает головой. *Ну конечно,* воскреснуть же человек не может. (Т. Ники «Материальный кризис» 2003) [8]

В следующих примерах контекст слева от опорной фразы показывает, что сам по себе жест, не сопровождающийся репликой, может истолковываться как уход от ответа, что негативно расценивается в данной языковой общности:

「今夜って、本当に、今夜だけなのか？」私は曖昧に頭を振った。「どっちなんだ？本当に今夜だけなのか？前にもこんなことがあったのか？」// «Нынче вечером означает только нынче вечером или что?» Я уклончиво покачал головой. *«Что именно ты имеешь в виду? Что, только сегодня? Или раньше тоже такое бывало?»* (К. Цудзи, собр. соч. 2004) [8], ср.

政信はおれの質問には答えずに頭を振った // Масанобу, не отвечая на мой вопрос, покачал головой. (журн. «Сюкан пост» 31.10.2003) [8]

Интенции коммуниканта в момент жестикуляции могут быть зафиксированы в оборотах со значением цели и попытки, расположенных левее опорной фразы. В данном случае объект «отказа» — собственные соображения субъекта, поглощённого внутренней полемикой:

やはり恥ずかしい。タバコを深く吸いながら沸き起こってくる気持ちを振り払おうと頭を振った。// Всё же стыдно. Глубоко вдыхая табачный дым, он помотал головой, стараясь отогнать от себя это ощущение, поднимающееся откуда-то изнутри (Я. Хаттори «День похищенного» 2003) [8]

В этой позиции в других примерах мы находим сходные выражения, например, 不安な思いを忘れようと = пытаясь забыть тревожные мысли.

Один из типов содержания правого контекста — иллокутивные или перлокутивные цели коммуникативного акта. Среди глагольных групп правее опорной фразы, взятой в нефинитной (деепричастной) форме, встречаются следующие: その想念を払いのけた = прогнал прочь эту идею, その想像を追いだした = избавился от этого образа, ネガティブな考えを振り払った= отогнал негативные мысли, 打ち消した = отрицал.

Распространённое речевое клише для введения иллокутивной характеристики высказывания — обстоятельство образа действия, вводимое слева на сравнительный оборот *yoo-ni*. См. случай, где жест означает вежливый отказ от предложения:

付けはわたしが払う」公爵は私を宥めるように頭を振った。「罪滅ぼしだと思って受け取ってくれたまえ。// «По счёту заплачу я» Герцог покачал головой, как будто утешая меня. *«Прими это как знак искупления моей вины…* (Ю.Сато «1809» 1997) [8]

Характеристики с психологическими предикатами, оформляемые этим служебным словом, дают очень полезную информацию об интерпретации жеста его адресатом:

エスメラルダも信じられないというように、頭を振った// Эсмеральда с недоверием (так, как будто не верила) покачала головой (С.Саэки «Вперёд — глядя на небо» 1995) [8]

Отдельное поле для наблюдений открывает соположение предикативных групп как слева, так и справа от опорной фразы. Общая закономерность их расположения, согласно строю японского языка, такова, что менее значимые, «сопровождающие» действия называются раньше и будут помещены левее, а более важные, «сопровождаемые» — позже и находятся правее. По этому принципу выявляются жесты и мимика, воспринимаемые как вспомогательные, подчинённые по отношению к «центральному» — качанию головой:

彼は言って下唇を突き出し、頭を振った。「本当についていないんだ。// Он выпятил губы *и* покачал головой: Вот не везет так не везёт... (Т.Ясаку «Лонг гудбай» 2004) [8], ср.

キャットは、フーッとため息を吐いて頭を振った。「参った、こいつは強えや…。// Кэт испустил долгий вздох *и* покачал головой: Ну, мы попали. *Силён он…* (Н.Цурута «Дэнс уиз кэт» 2004) [8], ср. также:

小太郎はますます眉をひそめ、黙って頭を振った。// Сётаро всё больше хмурился, *а потом* молча покачал головой (С.Ивасаки «Всадники вдали» 2001)

Жест сопровождается улыбкой, если отрицание дружелюбное и имеет целью перевести диалог в конструктивное русло:

そのように考えてみたいのです」新太郎は笑って頭を振ったが、万造はそれに頓着しない。　*...Хотелось бы так думать» // Синтаро* с улыбкой покачал головой, *но Мандзо проигнорировал его* (Ф.Оно «Токийские сенсации» 1999) [8]

Правее опорной фразы располагаются либо описания «главного» коммуникативного действия, либо того, что было предпринято коммуникантом после жеста. Вот что мы видим здесь: つぶやいた = проворчал, 拒否の意思を伝えようとする= пытается отказаться, ののしって言った = проклинали, = 諭したувещевал (иллокутивная направленность высказывания), にっと笑った = хитро улыбнулась, 小さな笑い声を出す = тихонько засмеялся, 顔をくもらせた= нахмурился, 指先で両方の眉をつまんだ= приставила к вискам кончики пальцев (сопровождающая мимика и жестикуляция, уточняющие смысл жеста — примирительность, растерянность и т. п.). Ср. также контексты, не предполагающие коммуникацию и даже ментальную деятельность: ふき消し = отогнал от себя, 眠気を払い = разогнал сонливость, 考えをまとめようとするが = пытается собраться с мыслями, 髪の水気を切る = стряхнул воду с волос.

Решающее значение для расшифровки семантики жеста имеет его взаимоувязка с речью субъекта, кото-

рая может быть записана в цитатах с любой стороны опорной фразы и вводиться как цитатной конструкцией (поиск на показатель *to*), так и паратактически. Помимо уже упомянутых, среди примеров в указанных позициях встречаются реплики, означающие несогласие, непонимание, как いや！ = не-а, 違うよ = нет, неправда! 絶対にできるはずがない = не может такого быть, 分かりません = не понимаю, 解らぬ = ничего не понять; вежливый отказ ごめんね = извини; убеждение, увещевание (наперекор тревогам собеседника) 大丈夫だろう = да всё будет в порядке. Приводятся и мысли субъекта, в частности, попытки сосредоточиться 眠っちまっちゃいけない！しっかりしろ！ = не спать! держись! Часть из этих выражений совпадает с обнаруженными для жеста *kubi-o yoko-ni furu* [4].

Положение опорной фразы относительно цитат (в том числе когда она вклинивается в последовательность реплик, принадлежащих одному лицу), может довольно точно указывать на момент выполнения жеста в рамках реализации осознанной или неосознанной речевой стратегии коммуниканта. Например, следующий пример подтверждает известный тезис о предшествовании жеста как выразителя эмоциональной реакции относительно её словесного формулирования [3]:

「英治はなぜ、あんたたちを裏切ったんだ」高鷲は頭を振った。「はっきりとしたことは聞いていない。// «А почему Эйдзи тебя предал?» Такаваси покачал головой. *«Чёткого ответа я не знаю…* (Ю. Камияма «Снежный призрак» 2005)

Даже как сопровождение собственных мыслей жест выполняется в момент первой эмоциональной реакции, после которой уже формулируются рациональные доводы:

移植を失敗させようと自分から拒絶を起こさせたのではないか。…ばかな。吉住は頭を振った。血中モニタリングで免疫抑制剤の存在が確認されているのだ。// А что если она специально вызвала отторжение, чтобы пересадка не удалась? Бред какой-то! *Ёсидзуми* покачал головой. *У неё же в крови обнаружен препарат, снижающий иммунитет.* (Х. Сэна «Паразит “Ева”» 1995) [8]

Сопоставление реплик собеседников способно показать, насколько жест самостоятелен в выполнении иллокутивной функции отказа (её ничто не дублирует вербально, а вместе с тем если её изъять, то связность обмена ощутимо понизится):

ショーとかが嫌いなくせに、発想はあの手の番組と似たり寄ったりじゃないか」志郎は頭を振った。「僕が言ってるパトロンってのはね、// Хоть он и не поклонник этих шоу, но весь замысел — в стиле такого типа передач.» Сиро покачал головой. *«Меценат, о котором я говорю, это…* // (Т. Ода «Алая трагедия» 2002)

Подчас лишь цитата даёт ключ к трактовке жеста — как в этом примере, где он выделяет сомнение, раздумья, на которые лишь как бы намекает реплика. Такую интерпретацию поддерживает и ответ собеседника:

「こんな遠くまでは行ったことねぇな」　相模湖を指して斎藤が頭を振った。「じゃあ、奥多摩湖のへんはどうだ？// «Я так далеко ещё не ездил…» — Сайто покачал головой, *показывая пальцем на озеро Сагами. «Тогда как насчёт озёр Оку-Тама?»* (С. Нацуки «Трагедия М» 1989) [8]

Трудность, особенно для механической обработки массивов, составляют случаи, когда цитата не примыкает непосредственно к опорной фразе и не выделена в тексте:

僕はサングラスをかけてトレンチ・コートの襟を立て、マセラティから下りてくる五反田君の姿を想像した。チャーミングだ。ラジアル・タイヤの宣伝みたいだ。僕は頭を振ってブラインドの残りを拭いた。もうよせ、今日は現実的になる日なのだ。// Я представил себе Готанду в тёмных очках, в плаще с поднятым воротником, выходящим из «Мазерати». Прелестно. Как на рекламе шин. Я покачал головой и открыл штору. Довольно, *с сегодняшнего дня надо попытаться быть ближе к реальности.* (Х. Мураками «Дэнс дэнс дэнс» 1988) [8]

Как и с любыми данными, особую ценность составляют примеры с метакомментарием, где говорящий сам рефлексирует над значением названного жеста:

だが、頷いたのだ。カメが。良いタイミングでカメが頭を振っただけなのは判っていた。でも俺には、カメが頷いたように見えたのだ。// Но она кивнула. *Черепаха. То есть, мне было достоверно известно только, что черепаха в тот самый момент* подвигала головой. *Но мне показалось, что она* кивнула. (М. Татимори «Огонь в глубине» 2005) [8]

Проведённые наблюдения показывают, что одно из преимуществ использования корпуса, помимо сугубо механических возможностей быстрой организации и тонкой настройки поиска, а также доступа к значительному объёму данных, состоит в разнообразии ситуаций употребления жестов. Что касается полноты их воспроизведения в письменном источнике, то автор художественного произведения (а они преобладают в корпусе), будучи заинтересован в максимально живом отражении воображаемого мира в слове, как правило, даёт достаточно ясную и полную картину происходящего, где обычно присутствует и визуальный ряд, и речевое содержание, и нередко — авторские характеристики и оценки. Таким образом, нам доступны достаточно богатые данные, позволяющие проследить взаимосвязь между различными параметрами речевой ситуации. Конечно, нельзя отрицать то, что при этом в большинстве случаев мы имеем дело с вымышленной, сконструированной реальностью, сколь бы искусно это ни было сделано. И всё же анализ корпусных данных может быть хорошим дополнением к другим методам исследования.

Так, на примере японского жеста *atama-o furu* «покачать головой» можно видеть, что в корпусных данных непосредственно отражены элементы, позволяющие уточнить семантику жеста (раздумье, растерянность, сомнение, отрицание, решительный отказ и т. д.) и ее зависимость от нюансов физического выполнения жеста (кратность, аспектуальные характеристики, интенсивность, амплитуда), обращённость к собеседнику или к себе. Непосредственно из наличного текстового материала могут быть получены и весьма обширные данные по сопряжению жеста с вербальными и иными невербальными средствами общения.

Список литературы

1. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. — СПб. : Питер, 1997. — 224 с.
2. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. — М. : Наука, 1980. — 112 с.
3. Резникова, Т. Б. Межкультурные кинесические лакуны в коммуникации русских и японцев. Дисс. … канд. филол. yfer / Т. Б. Резникова. — М. 2004. — 211 с.
4. Резникова, Т. Б. Словарь языка японских жестов. / Т. Б. Резникова. — М. : Восточная книга, 2014. — 144 с.
5. Чиронов, С. В. Ономатопоэтические слова в японском языке: проблемы функционирования. Дисс. … канд. филол. н. / С. В. Чиронов. — М. 2004. — 200 с.
6. Чиронов, С. В. Прагматика междометий со значением отрицания в японском языке: данные корпуса / С. В. Чиронов // Язык и литература в научном диалоге. Сборник научных трудов. Вып. 3. Удмуртский государственный университет и Universidad de Granada. — Ижевск : Гранада, 2016. — С. 62-67
7. Birdwhistell, R. L. Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture / R. L. Birdwhistell. — Louisville: Univ. of Louisville, 1952. — 88 p.
8. 現代日本語書き言葉平均コーパスKOTONOHA (Взвешенный корпус современного литературного японского языка) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_form (дата обращения 20.12.2017).
9. コトバンク(словарь «Котобанк») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://kotobank.jp/word (дата обращения 20.12.2017).
10. Goo辞書 (словарь «Goo») [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://dictionary.goo.ne.jp/jn/44292/meaning/m0u/ (дата обращения 20.12.2017).

П. А. Рожкова
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК НОВЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРИЁМ АВТОРОВ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ РУБЕЖА XIX—XX вв.

PRECEDENT TEXT AS A NEW CREATIVE ADVICE OF THE AUTHORS OF ADVERTISING TEXTS OF REGIONAL MEDIA ABROAD 19th — 20th CENTURIES

В данной статье рассматривается новый творческий прием, появившийся в рекламных текстах, размещавшихся в региональных уральских СМИ рубежа XIX—XX вв. — включение прецедентного текста в рекламное объявление. Авторы рекламного текста в это время прибегают к двум типам прецедентных текстов: вербальные и живописные прецедентные тексты. Для рекламы рубежа XIX—XX вв. это новый прием, который работает на создание уникального образа товара, как погруженного в культурный контекст. Также формируется и образ самого производителя. Кроме того, сам подбор прецедентных текстов может сообщать нам о внешних, по отношению к рекламному тексту, культурных тенденциях, и даже служить своего рода индикатором общего для производителя / автора рекламы и потенциального покупателя культурного уровня.

Ключевые слова: *Рекламный текст, прецедентный текст, рекламный дискурс рубежа XIX—XX вв. ., история рекламы.*

This article deals with a new creative method that appeared in advertising texts placed in regional Ural media of the turn of the 19th and 20th centuries. — Inclusion of precedent text in an advertisement. Authors of the advertising text at this time resort to two types of precedent texts: verbal and pictorial precedent texts. To advertise the turn of the 19th—20th centuries. This is a new device that works to create a unique image of a product, as immersed in a cultural context. Also the image of the manufacturer is formed. In addition, the selection of precedent texts can inform us about external, in relation to the advertising text, cultural trends, and even serve as a kind of indicator of the general for the producer / author of advertising and the potential buyer of the cultural level.

Keywords: *Advertising text, case-law, advertising discourse of the turn of the 19—20th centuries, the history of advertising.*

Сегодня, говоря о рекламе, часто вспоминают и о таком, значительно более широком феномене как рекламный дискурс. В ряде исследований (см. работы Е. Ю. Ильиновой, А. В. Олянича) поднимается вопрос об институциональном статусе рекламного дискурса [2, с. 11], определяются его конститутивные и специфические признаки. Обратимся к определению А. В. Олянича, согласно которому «рекламный дискурс как вид институционального общения представляет собой сложный социокультурный феномен, является составляющей более широкого социального взаимодействия, охватывает многие сферы жизни современного социума и, таким образом, оказывается связанным с разнообразными видами человеческой деятельности» [2, с. 11]. Как и любой другой, рекламный дискурс взаимодействует с другими дискурсами.

Но в отличие от ряда других традиционно признаваемых институциональными, рекламный дискурс, а с ним и рекламный текст зависят от внешних факторов сильнее, чем другие, это объясняется, в первую очередь, тем, что основной целью рекламы является привлечение внимания к товару, воздействие. А это, в свою очередь, предполагает высокую чувствительность рекламного дискурса к внешним изменениям в экономической, политической, культурной жизни, а такая особенность разрушает институциональность дискурса, говорит о размывании его рамок, несмотря на сохранение, например, довольно устойчивых участников дискурса и его цели. Актуальный культурный контекст, в нашем случае, контекст рубежа XIX—XX вв., отражается в рекламе по-разному. Что позволяет нам считывать в рекламном тексте рубежа XIX—XX вв. актуальные культурные тенденции? В первую очередь сами факты, обозначенные в рекламном объявлении, являются отражением внешних процессов, но, вероятно, самым ярким способом трансляции широко известных культурных реалий в рекламе можно считать включение в нее прецедентных текстов различной природы. Уточним, что в данной статье мы обращаемся к определению прецедентного текста, сформулированному Г. Г. Слышкиным и М. А. Ефремовой: «любая характеризующаяся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающая ценностной значимостью для определенной культурной группы» [3, с. 45]. Различные прецедентные тексты в рекламе играют роль своего рода индикаторов времени. Реклама рассчитана на широкую аудиторию, а, следовательно, в ней используются тексты, которые легко узнаваемы, воспринимаются аудиторией, иначе их использование теряет смысл. В современной рекламе, что можно заметить даже не проводя специальных исследований и подсчетов, прецедентные тексты используются очень широко. В роли прецедентного текста могут выступать цитаты из художественной, философской, публицистической литературы, высказывания политиков, деятелей культуры, как в исходном, так и преобразованном виде, прецедентные имена и т. д. Так как мы пользуемся широким пониманием термина «прецедентный текст», то в поле нашего внимания попадают не только вербальные, но и живописные прецедентные тексты, которые могут использоваться в оформлении. Применяя термин «живописный текст», мы фокусируем внимание на его знаковой природе, которая позволяет «прочитывать» его, так же как и вербальную часть рекламного объявления. Он создает новые коннотации, добавляет новые смыслы, определяет некий общий для производителя и читателя культурный фон.

Остановимся на феномене прецедентного текста в рекламе рубежа XIX—XX вв., в это время это новый прием, свидетельствующий, в первую очередь, о творческом, новаторском подходе автора рекламного текста к его созданию. Но, конечно, для нас интересно, какие прецедентные тексты выбирали для привлечения внимания аудитории те, кто только начинал пользоваться этим приемом.

Важно отметить соотношение разных типов прецедентных текстов. Среди массива, составившего примерно 500 объявлений, рекламы, в которых использован прецедентный текст, занимают не более 10%. Отметим, что живописных прецедентных текстов значительно больше, тогда как вербальных только три, два из которых посвящены продукции фирмы Кёлер и Ко и, по-видимому, составлены самим Романом Кёлером, владельцем фирмы, который являлся новатором в сфере рекламы.

Материалом для нашего исследования послужили рекламные тексты, размещавшиеся в уральских ежедневных периодических изданиях, а именно, «Уральская жизнь» (1902, 1903 гг.), «Ирбитский ярмарочный листок» (1893 г.).

Рассмотрим конкретные примеры.

Одним из тех производителей, рекламы которых размещали в ежедневной региональной прессе такие тексты, был Р. Кёлер. Обратимся к двум рекламным текстам фирмы Кёлер и Ко, посвященным Декадентским духам (см. рис. 1) и Юбилею Кёлерской уксусной эссенции соответственно.

В рекламе Декадентских духов использована фраза «Honny soit qui mal y pense!» (Стыдно тому, кто подумает об этом плохо!), которая и является, в данном случае, прецедентным текстом. Вне контекста рекламы это девиз Ордена подвязки, являющегося одним из самых старейших и благороднейших рыцарских орденов в мире, по-прежнему не теряющим свой статус и престиж. Использование этого девиза в рекламном тексте говорит о том, что среди потенциальных покупателей новых духов большинство знает смысл этого девиза и понимает, что таким образом производитель / продавец указывает на высокое качество своей продукции, в котором нельзя сомневаться. Таким образом, создается культурная отсылка, работающая на образ продукта и фирмы в целом. Кроме этого в данном тексте есть и другие культурные отсылки, самой главной из них является название — «Декадентские духи», а также изображение гаргулий. Название отсылает нас к популярному на рубеже XIX—XX вв. направлению в художественной литературе и творческой мысли в целом, характеризуемому стремлением к эстетизму, индивидуализму, а это, в свою очередь, работает на создание образа товара как эстетического объекта. Изображение гаргулий, также является культурной отсылкой к Парижу, а Франция — родина декаданса, а также столица парфюмерии. Принимая во внимание название и иллюстрацию, можно по-другому посмотреть и на смысл фразы «Стыдно тому, кто подумает об этом плохо!», увидеть ее игровой смысл. Название новых духов отсылает нас к эстетике декаданса, модной у молодежи, но имеющей довольно спорную оценку с морально-этической стороны. Такие коннотации могли оттолкнуть часть потенциальных покупателей, которые могли себе позволить этот товар, но отрицательно относились к культуре декаданса. В таком

Рис. 1. Реклама Декаденстких духов

случае девиз Ордена подвязки становится своего рода предупреждением такой реакции, он как бы говорит, что читателю/потенциальному покупателю, должно быть стыдно, если он будет оценивать не качество товара, а то, как он называется, если подумает о товаре плохо, даже не попробовав его. Прецедентный текст в таком случае смягчает упрек потенциальным читателям, так как кроме такого завуалированного упрека содержит указание на элитарность и уникальность товара. Все эти смыслы, цепочка которых открывается девизом ордена подвязки в верхней части рекламного текста, формируют уникальный образ новых духов и фирмы-производителя, показывает нам автора рекламного текста как человека сознательно и тонко оперирующего новым приемом.

В следующем рекламном тексте фирмы Кёлер и Ко, посвященном 25-летнему юбилею Кёлерской уксусной эссенции, используется сразу три прецедентных текста 1) Цитата из сборника максим А. Шопенгауэра «О критике, суждении, одобрении и славе»: «Истинное, превосходное, появляясь на свет, прежде всего встречает на своем пути дурное, которое занимает его место и считается превосходным. Если после долгой и упорной борьбы ему действительно удастся отвоевать свое место и возбудить к себе уважение, то проходит немного времени и люди снова тащат какое-нибудь глупое, манерное, неуклюжее подражание и с совершенно спокойной совестью ставят его рядом с превосходным, ибо они не видят разницы и полагают совершенно серьезно, что и это не хуже»; 2) Цитата из стихотворения «К клеветникам» А.С. Пушкина: «от хладных Финских скал до пламенной Колхиды»; 3) Пословица: «На безрыбье и рак рыба». Два из них представляют собой отсылку к русской культуре, а третий, в свою очередь, отсылает нас к модным в то время и в Европе и в России философским течениям. Использование цитаты из философского произведения в рекламе такого бытового товара как уксусная эссенция, говорит о том, что этот текст мог быть легко воспринят массовым читателем. Так как значительная часть рекламного текста посвящена информации о защите от подделок, то и цитата подобрана в соответствии с этим. Интересно, что на поддержание темы защиты от подделок недоброкачественных аналогов работает и название пушкинского стихотворения, которое хоть и не упоминается в самом стихотворении, в отличие от названия книги А. Шопенгауэра, но, наверняка знакомо большинству потенциальных покупателей. Как и в предыдущем примере, цитата из философского произведения может быть воспринята с одной стороны как критика конкурентов, а с другой, как скрытый упрек тем, кто не сразу оценил качество кёлерской уксусной эссенции.

Второй прецедентный текст, представляет метафору большого широкого пространства, на котором известен рекламируемый товар, однако, как было сказано выше, дополнительное значение этот текст получает благодаря названию стихотворения. Так как практически весь текст посвящен вопросу о подделках и борьбе с ними производителя, выбор именно этого стихотворения нельзя считать случайным, текст обращен не только к потенциальным покупателям, но и к «клеветникам» — недобросовестным конкурентам.

Последний прецедентный текст — пословица, снова работает на создание образа качественного товара, так как товары-аналоги при помощи этой пословицы оцениваются как такие, которые могут использоваться только в том случае, если нет возможности приобрести продукт Кёлера и Ко.

Помимо прецедентных текстов, в этой рекламе используется и другая культурная отсылка: изображение богини Ники, также работающее на создание образа продукта, и дополняющее приведенную максиму. Такой выбор иллюстрации позволяет показать, что «истинное» всегда победит и займет достойное место.

Итак, в рассмотренном примере выстраивается целая система прецедентных текстов, которая работает на то, чтобы наладить диалог с читателем. Можно заметить и некоторую градацию прецедентных текстов, которые охватывают как более элитарный пласт культуры (текст Шопенгауэра), более «массовый» (стихотворение А. С. Пушкина), а также слой народной культуры (пословица), таким образом, данный рекламный текст затрагивает самые разные культурные слои, нацелен на максимально широкий охват читательской аудитории.

Рассмотрим еще один пример использования прецедентного текста в рекламе: афишу музея, размещенная в одном из январских номеров газеты «Уральская жизнь» (см. рис. 2), в которой сообщается о том, что «музей остается на праздники», а также о прибавлении в экспозиции. В текст афиши, точнее, в орнамент, украшающий объявление, включено поздравление с Новым годом на немецком языке: Prosit Neujahr! Этот пример как неоднозначный, так как выражение «С Новым годом!», если бы оно было на русском языке, не рассматривалось бы нами как прецедентный текст. В рамках данной работы мы рассматриваем этот текст как прецедентный на следующих основаниях: 1. Поздравление с Новым годом написано на немецком языке, что позволяет создавать дополнительные коннотации; 2. В рассмотренном нами массиве данный пример является подтверждением того, что этот прием мог быть использован не только Кёлером, но и другими авторами, хотя в полной мере его потенциал раскрыт именно в текстах последнего. О чем может сказать включение в текст афиши поздравления на немецком языке? В первую очередь это указание на достаточно высокую популярность немецкого языка, так как текст рассчитан на массовую аудиторию, и при этом должен быть понятен. Однако то, как композиционно расположен текст поздравление (включен в орнамент, практически вдоль основного текста) говорит о том, что автор рекламного текста не придавал ему большого значения, рассматривал его больше как украшение, чем как значимый содержательный элемент, что, однако, не отменяет самого факта использования прецедентного текста.

Даже такое небольшое количество вербальных прецедентных текстов в рекламе рубежа XIX—XX вв. говорит нам о ряде культурных тенденций, которые имели большое влияние на все сферы жизни, а значит, отразились и в рекламе. Это и декаданс, и немецкая философия и классика художественной литературы. Использование Кёлером такого приема может быть обусловлено целым рядом причин: желание показать

образованной публике, что товар данной фирмы предназначен именно для нее; создание образа товара и фирмы как вписанного в широкий культурный контекст. Задействовав в своих рекламах самые разнообразные прецедентные тексты, Кёлер показывает не только свой культурный уровень, он также говорит о культурном уровне своей аудитории, которая может правильно понять все то, что автор включил в свой текст. Третий рассмотренный пример, как мы считаем, позволяет говорить о том, что в это время происходит именно процесс становления нового приема, ведь наряду с продуманными рекламами Кёлера и К° можно увидеть и такие, гораздо менее развернутые и эффективные способы воплощения рассматриваемого приема.

Рис. 2. Афиша музея, размещенная в газете «Уральская жизнь»

Обратимся к живописным прецедентным текстам. Уточним, что в данном случае мы не можем говорить о непосредственной вставке фрагмента того или иного произведения в рекламный текст, но о семиотической прецеденции, отсылке, намеке на определенное произведение или стиль в живописи. В рассматриваемый период это прежде всего отсылки к развивавшемуся стилю живописи арт-нуво. В конце XIX — начале XX веков во Франции стал развиваться новый стиль в живописи, родиной которого называют Англию — арт-нуво, он активно использовался, в том числе в рекламных плакатах, в частности парфюмерной продукции. Постепенно этот стиль стал распространяться не только в Европе, но и в России. Стиль, который развился на основе французского арт-нуво носил в России имя модерн. Постепенно, так же как и французский арт-нуво, российский модерн стал достаточно активно использоваться в рекламе такими художниками как Бакст, Сомов, Врубель, Серов. Перечисленные выше художники превращали рекламные плакаты начала 20 века в произведения искусства, однако стиль арт-нуво присутствует не только в плакатах, созданных известными художниками, из-за высокой популярности этого стиля его элементы использовались и некоторыми производителями духов и парфюмерии, работавшими в России, но следившими за тенденциями модной столицы парфюмерии, Парижа. Обратившись к рекламным объявлениям и плакатам начала XX века, размещавшимся во французских журнала, посвященных в основном парфюмерным и косметическим товарам, можно сравнить их с рекламными текстами таких фирм как Ралле и Ко, Товарищество Фердинанда Мюльгенса, Общество Эрманс и Ко, Товарищество Сиу и Ко, и, в ряде случаев, других парфюмерных компаний. В ряде текстов можно заметить использование растительных мотивов, изображений женских фигур, а также шрифты, которые являются копированием известного и узнаваемого образованной публикой художественного стиля. Такой прием позволяет отечественным производителям обозначить свою связь со столицей мировой парфюмерии, создать для читателей, знакомых с этим стилем, культурный контекст, говорящий о том, что товар отечественных производителей находится в русле модных тенденций, соответствует мировым стандартам. Прием включения прецедентного текста в рекламу рубежа веков в региональной прессе не является частотным. Также очевиден перевес живописных прецедентных текстов над вербальными, что, в рамках рассматриваемого периода, может указывать на постепенное развитие различных сторон рекламного текста.

Имеющиеся примеры позволяют нам, по набору прецедентных текстов, говорить об отношении авторов рекламных текстов к аудитории, а также определить ряд авторских прагматических установок. То, что для использования в рекламе выбраны тексты, требующие от читателя определенного культурного уровня, говорит о высоком мнении производителей о своих покупателях, они уверены, что их прием сработает, текст будет понят и воспринят правильно. Обращает на себя внимание то, что использование прецедентных текстов, относящихся к стилю арт-нуво, выделяет рекламу определенной группы товаров — парфюмерная продукция. Однако, из-за небольшого количества примеров другого типа, нельзя говорить о такой же специализации для других товарных групп. Рассматриваемый нами прием работает на привлечение внимание потребителей, но, в первую очередь на создание образа производителя как человека, знакомого с культурным контекстом своих покупателей, а также на создание образа товара, соответствующего модным тенденциям мировых столиц, вписанного в культурный контекст.

Список литературы

1. Ильинова, Е. Ю. Рекламный дискурс: ценности, образы, ассоциации / Е. Ю. Ильинова // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева. — 2-е изд., стереотип. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. — С.38-57.

2. Олянич, А. В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки / А .В. Олянич // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева. — 2-е изд., стереотиип. — М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. — С.10-38.

3. Слышкин, Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова — М. : Водолей Publishers, 2004. — 153 с.

4. Якимович, Е. В. Нормативная концепция рекламного дискурса / Е. В. Якимович // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева. — 2-е изд., стереотиип. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. — С. 100—111.

И. В. Савельева
Кемеровский государственный университет
(Кемерово, Россия)

ОБЫДЕННЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИИ

THE EVERYDAY POLITICAL DISCOURSE AS A SUBJECT OF LINGUISTIC IDENTITY THEORY

В статье дается краткая характеристика обыденного политического дискурса и обосновывается лингвоперсонологический подход к его исследованию. Авторы видят перспективы в анализе интернет-комментариев рядовых пользователей языка, которые оставляют свои отклики к статьям политической тематики. Данный тип текстов имеет значительный гносеологический потенциал в связи с многообразием персонных свойств, отраженных в комментариях. В качестве параметров лингвоперсонологического варьирования в данной работе принимаются холистический и аналитический типы мышления.

Ключевые слова: *обыденный политический дискурс, лингвоперсонология, интернет-комментарий, тип мышления.*

The paper seeks to explore everyday political discourse and to demonstrate the potential of its study by applying linguistic identity theory perspective. The authors find it necessary to analyze comments posted by ordinary citizens who react to mediated political news on the Internet in specific ways, which are determined by their mental abilities. It is argued that public feedback is empirically valuable and can help to reveal personal traits of individual participants. The authors investigate the correlation between users' comments and holistic and serialistic cognition types.

Keywords: *everyday political discourse, linguistic identity theory, Internet comment, cognition type.*

Исследования дискурса были и остаются одним из актуальных вопросов современной лингвистики. Традиционно типы дискурса выделяются на основе функционально-стилистических, жанровых, идеологических признаков, а также в зависимости от сферы распространения.

Согласно В. И. Карасику, политический дискурс является институциональной формой общения, в которой «говорящий выступает как представитель определенного социального института» [6].

А. Н. Баранов и Е. Г. Казакевич считают, что политический дискурс образует «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом», подчеркивается его институциональность. В институциональном дискурсе общение происходит не между конкретными людьми, а между представителями одного или разных социальных институтов, и представителем другого социального института или гражданином [10, с. 12].

В. З. Демьянков отмечает специфику содержательных, структурных и функциональных категорий политического дискурса, предлагая более глубоко исследовать концепты, коммуникативные цели, личностные смыслы, рождающиеся в области политической коммуникации [3].

В течение долгого времени политический дискурс имел более узкое понимание, и предметом исследований являлись профессиональные тексты политиков и журналистов, пишущих о политике. Однако, постепенно границы понимания политического дискурса расширяются. И это вполне закономерно, как отмечает И. Р. Гальперин, ссылаясь на высказывание Дж. Лакоффа об искусственности любых границ в области научного познания [1, с. 10].

В знаковой для исследований в области политического дискурса работе Е. И. Шейгал мы также находим понимание того, что сегодня политический дискурс выходит из институционально организованных границ. Субъектами политической коммуникации могут выступать и те, на которых направлена речь и выступления политиков, для которых транслируются последние политические события [13].

Согласно А. П. Чудинову, «каждый человек, который хотя бы изредка читает газеты, включает радио или телевизор, становится адресатом политической коммуникации». Другими словами, группа, которая раньше рассматривалась в качестве объекта политического дискурса, адресат политического текста теперь, во многом благодаря Интернету, может также осуществлять политическую коммуникацию, результатом которой также будут тексты о политике [12, с. 6].

Расширение границ политического дискурса обусловило формирование нового терминологического аппарата, сегодня активно изучается дискурс масс, непрофессиональный политический дискурс, общественно-политический дискурс, обыденный политический дискурс [11]. Характерными особенностями бытового дискурса, регулярно проявляющимися в интернет-комментариях к политическим статьям являются спонтанность, сильная ситуативная зависимость, ярко выраженная субъективность, нарушения логики и структурной оформленности высказываний.

Любопытно, что в зарубежных исследованиях не-

профессиональные тексты о политике, обсуждение событий в социальных сетях рядовыми гражданами, также не остается без внимания, но, как правило, данные вопросы рассматривают специалисты в области социальных и политических наук. В частности, отмечается, что политический дискурс рождается и в интернет-пространствах, предназначенных, например, для обсуждения фильмов и сериалов, спортивных событий. В таком «многоголосье масс» отражаются взгляды простых граждан на политику государств и правительств, не всегда однозначно интерпретируются понятия демократии, свободы, равенства. У зарубежных авторов, рассматривающих обыденную политическую коммуникацию как наиболее актуальную, сформировалось понятие “third space” («третье пространство» — это сфера для общения и социального взаимодействия людей, по важности занимающая третье место после работы и семьи), в котором актуализируются обыденные интерпретации влияния политики на повседневную жизнь [16].

По мнению Н. Д. Голева, гипертекстовое интернет-пространство, активно формирующееся вокруг медиапубликаций, освещающих политику в стране и за рубежом, имеет особенность актуализировать как профессиональное, так и обыденное сознание носителей языка [2, с. 66]. Обыденный уровень политического сознания формируется на основе непосредственного восприятия будничной жизни общества и проявляется в эмоционально-рассудочном осмыслении действительности. Данный уровень характеризуется неустойчивостью, «размытостью» взглядов, как правило, не перерастающих в твердые убеждения.

Так как обсуждение в комментариях к интернет-статьям политических событий ведется на уровнях от профессионального до бытового, данный тип дискурса обозначен как обыденный политический дискурс [2, 5, 14].

Мы рассматриваем обыденный политический дискурс с точки зрения реализации в нем персонных свойств личности рядового носителя языка. Ментально-психологические свойства личности наиболее отчетливо проявляются в данном типе дискурса, так как внимание миллионов пользователей Сети приковано к политике, а события, происходящие в обществе, рождают активные отклики и реакцию простых людей. Как результат вербализации отношения к прочитанному материалу появляются письменные образцы спонтанной по характеру текстовой деятельности читателей, персонные свойства которых имеют вариативный характер и способствуют появлению текстов комментариев разного свойства и качества [8].

Возможны разные реализации лингвоперсонологического аспекта исследования текста. Одно из них базируется, например, на изучении медиатекста как персонотекста, в котором опредмечиваются стратегии и тактики текстовой деятельности его автора. При этом, по мнению Н. В. Мельник, сам медиатекст обладает потенциалом своего деривационного, интерпретационного, лингвоперсонологического функционирования, который отражается в текстах-комментариях на исходный текст, а потому в гносеологическом аспекте важным является обращение к вторичному тексту для познания первичного [7].

Предметом нашего научного интереса в перспективе является лингвоперсонологическое подтверждение сложившегося в философии и культурологии мнения о различных восточном и западном типах ментальности, противопоставление рационального начала Запада иррациональному началу Востока. Вслед за философами, психологи и культурологи отмечают, что «общества могут заметно отличаться системами мышления» [9].

Принимая во внимание данные положения, мы выдвигаем гипотезу, что русскоговорящая языковая личность, которая аккумулирует в себе и в своем онтогенезе рациональное и иррациональное начало, а формирование ее языковой способности происходит под воздействием аналитической модели обучения, тем не менее, имеет в качестве доминирующего холистический тип мышления.

На данном этапе мы анализируем обыденный политический дискурс с позиции того, как персонные свойства, в частности, данные два типа мышления — холистический и аналитический, коррелируют с реализуемыми стратегиями и тактиками при восприятии первичного и порождении вторичного текста, формирующих обыденный политический дискурс. Результаты таких исследований на материале русского языка демонстрируют склонность личности в качестве объекта восприятия выбирать не только первичный текст, но и дискурс в целом, отражая в своих оценках и диктумную, и модусную составляющую как комментируемого текста, так и дискурса. Восприятие читателей направлено не только на внутритекстовые факторы, но и на затекстовые, в частности, в комментариях проводятся аналогии с историческим прошлым, воспроизводятся языковые образцы народной культуры, для аргументации своих оценок и мнений цитируются высказывания из разных слоев языка. Так, при комментировании единичных событий расширяются пространственно-временные границы дискурса, привлекается большое количество других фактов, связанных не только с политикой, но и с частной жизнью отдельных представителей общества.

По мнению С. И. Ивановой, «комменты», оперативно создаваемые читателями политических статей, имеют свойства как авто— так и синосемантии, то есть часть текстов демонстрируют смысловую зависимость по отношению к тексту-стимулу, а часть — смысловую самостоятельность [4, с. 115].

Тем не менее, при анализе проявления профессионального и обыденного в комментариях, реализации продуцентами текстов-откликов персонных свойств, обращает на себя внимание тот факт, что большая часть комментирования носит диалогический характер. Иными словами, в фокус восприятия носителя русского языка часто попадает не сама статья-стимул, а другие комментарии, актуализирующие мнения сообщества, которые затем в целом образуют дискурсивное пространство, где смешивается бытовая жизнь и политика, пересекаются обыденный и профессиональный политический дискурс. В этой связи становится очевидным, что для читателя-автора комментариев ведущим стимулом для опредмечивания восприятия в виде интернет-комментария является то, «о чем сегодня беседуют в обществе».

Сравним две группы комментариев, налицо разные типы текстовых стратегий, реализованных при порож-

дении комментариев: холистическая (общая оценка происходящего) в первом варианте и аналитическая (поэтапный анализ деталей) во втором.

1. (*а) Одно и то же...* Америка уже не та!)))

(б) Новости про США так же однообразны и неинтересны как новости про Украину...

(в) Американская демократия визжала и брыкалась! А Российская демократия молча стояла в сторонке!!!

(г) Диссертация на тему «Истерия и русофобия как стороны шизофрении».

(д) Хто бы мог подумать, что роман Оруэлла «1984» окажется правдой. Подразумевалось, что там про СССР, а оказалось, про США « [15].

2. *(а) Казалось-бы чего проще-то, докажи вмешательство РФ, покажи свидетелей, вещдоки, да завали своего Трампа импичментом, поставь к рулю климаксную Хилю! Ведь больше 50 тысяч спецов в АНБ, ЦРУ, и многих других разведок и НИИ работающих против РФ. Так нет ничего, а попробуй эту машину пропаганды вспять развернуть, сразу найдут виновных, вот поэтому и забалтывают мозг у американцев упорно превращают его в студень!*

(б) Это игра. Они пытаются заставить Трампа стать Обамой. Не важно, какое тело будет избрано невежественным народом США для кресла президента США. Главное, чтобы это тело подчинялось Deep State. Новый пакет антироссийских санкций — это средство подчинить себе внесистемную выскочку и пресечь любую попытку Трампа свернуть с дороги войны с Россией. В этом суть ВСЕЙ комбинации «вмешательства в выборы» [15].

В следующих двух группах наблюдается актуализация разных объектов восприятия. В первой объектом служит «коммент» отдельного пользователя, а во второй — текст статьи, посвященный политике США:

1. *Red Turtle*:

Скоро фашитскому режиму в России, конец.

Olive Palmtree отвечает *Red Turtle*:

а когда он начался? ты с Германией попутал шелудивый!

Сергей Ефимов отвечает Olive Palmtree:

Так он из Рамштайна и свистит!))))))))))))))))))

Purple Seahorse отвечает *Red Turtle*:

Иваныч, ему уже давно конец, а с украинским фашизмом пусть Европа разбирается.

Green Band Aid отвечает *Red Turtle*:

Ему конец пришел в 1945 году, старичок. Жаль тебя, это старческие провалы в памяти, на дворе 2018 год уже! “ [15].

2. *(а) Из всех стран в мире, пожалуй, США безусловный, безоговорочный лидер в списке угроз миру и человечеству. Но они же не могут сами с собой бороться, вот и приходится изворачиваться.*

(б) США — ДУРДОМ. Носятся со СВОЕЙ американской демократией, в которой ПРИНЦИПЫ ДЕМОКРАТИИ уже давно Недемократические! Демократия — Определённая Форма Общества, в Управлении которого Участвует Народ.

(в) Никогда раньше США не лажали так сильно.

Это ж надо: США — на весь мир опозориться с фейками против России!

В США надо сокращать спецслужбы, а то вся страна почти превратилась в концлагерь [15].

Интерес не к отдельным, линейно организованным объектам, а к взаимосвязям разноуровневых элементов дискурса, а также к ориентация на коллективный разум, свойство слушать и полагаться на других, актуализировать причинно-следственные связи характерен для языковой личности с холистическим типом мышления.

В заключение отметим, что особенности человеческого мышления находят отражение и в речемыслительной деятельности, а именно, в спонтанной письменной коммуникации, в текстах, которые пользователи создают оперативно, анонимно, не уделяя внимания редактированию, не ограничиваясь жанрово-стилевыми рамками и нормами языка.

В данной работе изложены результаты первого этапа исследования обыденного политического дискурса, перспективы очерченного подхода мы видим в определении устойчивых параметров лингвоперсонологического варьирования для описания виртуальной языковой личности носителей русского и английского языков.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М. : КомКнига (URSS), 2007. — 144 с.

2. Голев, Н. Д. Обыденная лингвополитология: проблемы и перспективы / Н. Д. Голев // Современная политическая лингвистика. Тезисы Международной научной конференции. Главный редактор: А. П. Чудинов. — Екатеринбург, 2011. — С. 66 — 69.

3. Демьянков, В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3. — М., 2002. — С. 32 — 43.

4. Иванова, С. В. Коммент как интернетмедиатекст / С. В. Иванова // Проблемы языка и культуры: поликультурализм и мультилингвальность: сборник научных статей по материалам II всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 10-11 октября 2013 г.). — Кемерово, 2013. — С.112 — 116.

5. Каменева, В. А. Интернет-комментарий к англоязычным статьям политической и культурной тематики. Коммуникативные цели / В. А. Каменева // Политическая лингвистика, 2016. — Т. 1(55). — С. 15-19.

6. Карасик, В. И. О типах дискурса [Электронный ресурс] / В. И. Карасик. — Режим доступа: http://rus-lang.isu.ru/education/discipline/philology/disrurs/material/material2/ (дата обращения: 10.01.2018).

7. Мельник, Н. В. Лингвоперсонология политического интернет-комментария / Н. В. Мельник // Политическая лингвистика, 2017. — № 5. — С. 47—51.
8. Мельник, Н. В., Савельева, И. В. Русский комментарий в лингвоперсонологическом аспекте / Н. В. Мельник, И. В. Савельева // Языки в диалоге культур. К 70-летию профессора М. Дж. Тагаева. — Бишкек, 2017. — С. 94—99.
9. Нисбетт, Р. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Нисбетт, А. Норензаян, А., К. Чой Пенг // Психологический журнал, 2011. — Том 32. — № 1. — с. 55-66.
10. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : дисс... на соискание ученой степени доктора филологических наук / О. Н. Паршина. — Саратов, 2005. — 325 с.
11. Современная политическая лингвистика: учебное пособие / Э. В. Будаев, М. Б. Ворошилова, Е. В. Дзюба, Н. А. Красильникова; отв. ред. А. П. Чудинов. — Екатеринбург, 2011. — 252 с.
12. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А.П. Чудинов. — Москва: «Флинта», «Наука», 2006. — 254 с.
13. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса: монография / Е. И. Шейгал. — Москва — Волгоград: Перемена, 2000. — 367 с.
14. Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология: Выпуск 2. / Под ред. Н. Д. Голева, Н. В. Мельник и С.В. Оленева. — Москва: ЛЕНАНД, 2016. — 432 с.
15. RT на русском. Угроза уровня Пёрл-Харбора и 9/11: сенаторы США обвинили Россию в «нападении на демократию». 11 января 2018. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://russian.rt.com/world/article/469081-ssha-doklad-rossiya-vmeshatelstvo (дата обращения: 11.01.2018).
16. Wright, S., 2012. From “Third Place” to “Third Space”: Everyday Political Talk in Non-Political Online / S. Wright // Spaces Javnost — The Public Vol. 19 — 2012, No. 3. — P. 5—20.

А. Д. Сайфуллина
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

PROBLEMS OF TRANSLATING PROPER NAMES IN ARTISTIC DISCOURSE

Данная статья посвящена изучению проблем перевода имён собственных (антропонимов и топонимов) в художественном дискурсе. Даётся определение таких понятий, как «дискурс», «художественный дискурс», «имя собственное», «топоним» и «антропоним». Проанализированы основные проблемы, с которыми сталкивается переводчик в процессе перевода имён собственных, присутствующих в художественном произведении (на примере трилогии Сьюзен Коллинз «Голодные игры»). Предпринимается попытка выявить причины, которыми руководствуется переводчик при переводе того или иного имени собственного. Утверждается, что перевод элементов топонимикона и антропонимикона осуществляется согласно двум преобладающим, однако противоположным тенденциям. В качестве лучшего решения данной проблемы предлагается поиск компромиссных вариантов перевода, предполагающих максимальное сохранение как фонетического облика имени, так и его семантической составляющей.

Ключевые слова: *дискурс, художественный дискурс, художественный текст, имя собственное, топоним, антропоним, перевод.*

The article is devoted to the study of problems while translating proper names (anthroponyms and toponyms) within artistic discourse. The author defines such terms as ‘discourse’, ‘artistic discourse’, ‘proper name’, ‘toponym’ and ‘anthroponym’. Further, the author analyses major problems faced by a translator during the process of translating proper names met in an artistic text (using the trilogy “The Hunger Games” by Suzanne Collins as an example), attempting to find out reasons for proper names being translated with this or that method. It is stated that proper names are translated in accordance with two major, yet opposite tendencies. Compromise between transcription and semantic translation methods is considered to be the best option for a translator.

Keywords: *discourse, artistic discourse, artistic text, proper name, anthroponym, toponym translation.*

Проблемы литературной ономастики представляют огромный интерес для современного языкознания. В художественном дискурсе имена способны не только выполнять функции реальных онимов, такие как номинативная (назывная) или идентифицирующая, но также аккумулировать в себе дополнительные сведения, вызывая определённый отклик у реципиента — читателя. Перевод присутствующих в художественном произведении имён собственных нередко представляет значительные трудности для переводчика, поскольку его основная задача — обеспечить сохранение эффекта, производимого художественным текстом на реципиента. Данное исследование посвящено изучению функционирования имён собственных

в художественном дискурсе и выявлению основных проблем их перевода на основе анализа оригинального (англоязычного) текста трилогии Сьюзен Коллинз '*The Hunger Games'* и его перевода на русский язык. В ходе исследования нами были использованы такие методы, как описание, статистический, сравнительно-сопоставительный метод, метод анализа словарных дефиниций, метод этимологического, семантического анализа, метод дискурс-анализа, компонентного анализа, трансформационного анализа, сопоставительный анализ перевода.

Дискурс (от франц. discours — речь) — связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [4, с. 136—137]. С точки зрения социолингвистики, дискурс подразделяется на персональный (личностно-ориентированный) и институциональный, где говорящий — представитель определённого социального института. Персональный дискурс существует в двух основных разновидностях: бытовое и бытийное общение [2, с. 5—20]. Бытийный дискурс, в свою очередь, может быть художественным или философским [5, с. 346]. Именно первый вид бытийного дискурса — художественный дискурс, был выбран нами в качестве объекта изучения.

Художественный дискурс представляет собой «социокультурное взаимодействие между писателем и читателем, вовлекающее в свою сферу культурные, эстетические, социальные ценности, личные знания, знания о мире и отношение к действительности, систему убеждений, представлений, верований, чувств и представляющее собой попытку изменить «духовное пространство» человека и вызвать у него определённую эмоциональную реакцию» [12, с. 3]. Такая лексическая единица, как имя собственное («слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [11, с. 473]), играет в данном виде дискурса немаловажную роль, давая автору художественного текста возможность создать более яркий антураж и яснее выразить свою мысль. Согласно толковому словарю Т.Ф. Ефремовой, антропоним — это «любое собственное имя (личное имя, отчество, фамилия, псевдоним), которое может иметь человек» [8]. Топоним, согласно «Историческому словарю галлицизмов русского языка», — это «название какой-либо местности» [7]. Перевод присутствующих в художественном произведении имён собственных (топонимов и антропонимов) нередко представляет значительные трудности для переводчика, поскольку его основная задача — сохранить эффект, производимый художественным текстом на читателя, и, как следствие, обеспечить успешное социокультурное взаимодействие между писателем и реципиентом.

В изученной нами трилогии Сьюзен Коллинз «Голодные игры» (*The Hunger Games*) можно выделить две основные тенденции перевода, которые в каждом отдельном случае в различной мере влияют на принятое переводчиком решение. Первая — это применение транскрипции, которое предопределяется современными традициями перевода имён собственных: в связи с глобализацией и популяризацией изучения иностранных языков реципиенту нередко приходится соотносить перевод с оригиналом (например, при изучении дополнительных материалов, представленных только на английском языке). Однако, если имя после переноса из языка в язык претерпевает значительные изменения, есть большая вероятность столкнуться с трудностями в данном процессе. Вторая тенденция — это концентрация внимания на метафорической составляющей имени. Существование данного подхода обосновано образностью топонимикона и антропонимикона оригинального произведения. К сожалению, две данных тенденции в большинстве случаев являются взаимоисключающими, а потому переводчику крайне сложно найти баланс, позволяющий одинаково точно донести до читателя переводного издания как звучание имени, так и его смысл.

В ходе исследования стало ясно, что чаще всего выбор происходит в пользу транскрипционного варианта перевода, который не всегда выглядит выигрышным — как, допустим, в случае с именами *Gale* (Гейл) или Хейзел (*Hazel*). В русском языке подобные варианты могут вызвать нежелательные ассоциации — особенно у целевой аудитории произведения (в основном состоящей из подростков), склонной к поиску фонетических совпадений между словами стилистически нейтральными и маркированными, или просто именами собственными и именами нарицательными (создание подобного рода фонетических пар лежит в основе генерации простейших прозвищ). То же самое касается имён Финник (Finnick) или Порция (Portia). Однако нельзя утверждать, что транскрипция является необоснованным выбором, поскольку, как уже было сказано выше, полное изменение состава топонимикона и антропонимикона способно привести к непониманию в дальнейшем. Если при ознакомлении с материалом на другом языке реципиент не сумеет соотнести два имени друг с другом, он может потерять интерес к франшизе в целом. Именно поэтому читатель находит в русскоязычном тексте «дистрикты» (Districts), которые можно было назвать «округами» или «районами», но, в угоду популяризации трилогии, а также более «красивого» звучания, они были перенесены из языка в язык с помощью транскрипции.

Однако присутствует ряд случаев, когда перевод склоняется в пользу не столько фонетики, сколько семантики и метафорической сути имён. Такие примеры, как Цеп (*Thresh),* Диадема (*Glimmer*), Лютик (*Buttercup*), Бряк (*Trinket*), Шлак (*the Seam*), Луговина (*the Meadow*) и т. д. это доказывают. А среди лучших результатов попыток найти компромисс между фонетикой и семантикой стоит отметить такие названия и имена, как, например, Капитолий (*Capitol*), Рута (*Rue*), Катон (*Cato*). Имя главной героини истории — Китнисс (*Katniss*), также относится к данному списку. В оригинальном произведении антропоним *Katniss* вызывает ассоциации со словом «кошка» (*cat*), а также со стрельбой из лука (данное имя созвучно с названием одного из видов растения стрелолист) — то есть оригинальный антропоним отражает одновременно и характер героини (её выносливость — «девять кошачьих жизней», ловкость и охотничьи инстинкты), и освоенные ей в совершенстве навыки лучницы. При переводе на русский язык сохранился «кошачий» аспект антропонима; прямая связь со «стрелами», к сожалению, теряется, однако данное упущение ком-

пенсируется необходимостью сохранить узнаваемый облик имени.

Таким образом, можно прийти к выводу, что основная проблема, с которой сталкивается переводчик при переводе имени собственного в современной художественной литературе, — это необходимость выполнить две противоположные задачи. С одной стороны, произведения с образным топонимиконом и антропонимиконом требуют подхода, согласно которому переводчик должен передать метафорический смысл, заложенный автором в то или иное имя. С другой стороны, нельзя забывать о благозвучии и уместности использования того или иного варианта перевода; кроме того, радикальное изменение фонетического облика всех имён в произведении способно повлечь за собой потерю связи между оригиналом и переводом — что в современном мире с постепенно стирающимися языковыми границами является неприемлемым. Именно поэтому решением данной проблемы является поиск компромиссных вариантов, способных в наиболее полной мере передать и оригинальное звучание имени, и заложенный в нём образный смысл.

Список литературы

1. Collins, S. Catching Fire / S. Collins. — London : Scholastic Ltd, 2011. — 472 p.
2. Collins, S. Mockingjay / S. Collins. — London : Scholastic Ltd, 2011. — 441 p.
3. Collins, S. The Hunger Games / S. Collins. — London : Scholastic Ltd, 2011. — 458 p.
4. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова. // Лингвистический энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — С. 136-137.
5. Данилова, С. А. Типология дискурса / С. А. Данилова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — Пенза : ООО «Наука и образование», 2015. — С. 345-349
6. Европейские имена: значение и происхождение [Электронный ресурс] // URL : http://kurufin.ru/ (дата обращения: 05.11.2017).
7. Епишкин, Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка [Электронный ресурс] / Н. И. Епишкин // Академик / Режим доступа: https://gallicismes.academic.ru/37995 (дата обращения: 21.01.2017).
8. *Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь Ефремовой* / *Т. Ф. Ефремова.* — 2000.
9. Карасик, В. И. О типах дискурса [Текст] / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. — Волгоград : Перемена, 2000. — С. 5-20.
10. Коллинз, С. Голодные игры. И вспыхнет пламя. Сойка-пересмешница / С. Коллинз ; пер. с англ. А. Шипулиной, Ю. Моисеенко, М. Головкина. — М. : АСТ, 2015. — 894 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева. — М. : «Советская энциклопедия», 1990. — 688 с.
12. Самарская, Т. Б., Мартиросьян, Е. Г. Художественный дискурс: специфика составляющих и особенности организации художественного текста / Т. Б. Самарская, Е. Г. Мартиросьян // Сфера услуг: инновации и качество. — М. : торгово-экономический ун-т, 2012. — Вып. № 10. — 10 с.

Е. Л. Словикова
Пермский государственный национальный исследовательский университет
(Пермь, Россия)

ДОГАДКА КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АДРЕСАТА РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

THE GUESS AS A WAY OF INFLUENCING THE ADRESSEE OF THE ADVERTISING DISCOURSE

Статья посвящена вопросу изучения догадки как элемента механизма оказания воздействия на адресата рекламного дискурса и роли категории образности в ее формировании. Рассматриваются средства актуализации догадки в свете изучаемого явления и иллюстрируется ее прагматический потенциал. К таким средствам относятся, например, интертекстуальнось, интердискурсивнось, «разрывы смысла» и другие. Результатом актуализации догадки в рекламном дискурсе является вовлечение адресата в процесс интеллектуального или эмоционального напряжения и последующего его снятия, что приводит к привлечению и удержанию внимания, лучшей запоминаемости и отчасти положительному отношению к предмету рекламы. Таким образом реализуется прагматическая нацеленнось рекламного дискурса на оказание прямого или косвенного воздействия на адресата.

Ключевые слова: *рекламный дискурс, рекламный текст, догадка, воздействие, интердискурсивность, интертекстуальность.*

The article is devoted to studying a conjecture as part of a mechanism to provide exposure to the addresses of the advertising discourse and the role of the category of imagery in its formation. The means of creating guesses concerning the phenomenon are studied and its pragmatic potential is illustrated. These tools include for example intertextuality, interdiscursivity, and others. The result of updating the guesses in advertising discourse is to involve the addressee in the process of intellectual and emotional tension and its subsequent withdrawal, which leads to

attraction and retaining attention, the best remembering and a positive attitude to the subject of advertising. Thus, there is realized pragmatistic focus of advertising discourse on the provision of direct or indirect influence on the addressee.

Keywords: *the image discourse, the image text, the guess, the influence, interdiscursivity, intertextuality.*

В современной лингвистике активно проводятся исследованиия языка институциональной сферы и изучаются прагмалингвистические особенности отдельных типов дискурса. Любой лингвистический поиск связан с процессом понимания значений слов и конструкций и их преобразование в знание [4, с. 3]. При этом пристальное изучение специфики формы и содержания языка разных типов дискурса, процесса получения нового знания помогает понять специфику конкретного дискурса и его способности оптимальным образом реализовывать свои функции.

В статье Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова «От грамматики текста к когнитивной теории дискурса» дается следующее определение дискурса: «это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [5, с. 8]. Такое понимание дискурса как «речи, «погруженной в жизнь»» закреплено в словаре [8, с. 136—137]. Е. И. Шейгал под дискурсом понимает систему коммуникации, поле коммуникативных практик, рассматриваемое в реальном и потенциальном (виртуальном) аспектах, где реальное измерение — текущая речевая деятельность, ее результаты, а потенциальное измерение есть совокупность знаков, обслуживающих данную коммуникацию [12, с. 42]. Таким образом дискурс как феномен коммуникации реализуется в определенной социальной сфере и актуализируется в текстах. Мы придерживается взгляда на рекламный дискурс как на сверхтекст, поскольку рекламная цель может реализоваться в нескольких отдельных текстах-этапах. Этот сверхтекст представляется динамическим, социально обусловленным и реализующим в себе совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов. При этом рекламный дискурс нацелен обязательно на прагматически-результативное обращение к адресату по поводу конкретного предм/ета рекламы. Высказывая аналогичное мнение, Ю. В. Демина подчеркивает, что «своеобразие условий коммуникации в рекламе следует из ее прагматической направленности: реклама содержит информацию, назначение которой в том, чтобы воздействовать (убеждением, внушением) на психику (мысли, чувства) и поведение адресата» [3, с. 19]. Эффективность коммуникации в рекламе заключается как раз в том, насколько успешно это воздействие [7, с. 198].

Рекламное воздействие может быть прямым и / или косвенным. Под прямым понимается воздействие, которое осознается адресатом текста. Косвенное воздействие не осознается и связано с бессознательным. При бессознательном восприятии информация преодолевает физиологический порог, но не достигает осознанного восприятия, тем не менее она воздействует на человека и способна вызвать ответные реакции. Психологами доказано, что человек способен воспринимать и отражать окружающий мир и на бессознательном/неосознанном уровне. Косвенное воздействие таким образом рассчитано на рефлекторное действие адресата.

Таким образом, спецификой рекламного дискурса является не столько способность воздействовать, сколько сам характера данного воздействия и его результат, т. е. в коммуникативно-прагматической нацеленности на достижение путем рекламного воздействия положительного прагматического эффекта — желаемого адресантом действия адресата по отношению к предмету рекламы [10].

Одним из механизмов оказания косвенного воздействия на адресата является актуализация догадки в рекламном дискурсе. Решение головоломок и задач, разгадывание ребусов и кроссвордов, загадок и иллюзий или подбор рифмы апеллируют к мозговой активности человека. Объяснение данному феномену может дать, на наш взгляд, категория напряжения.

С. В. Куликовым в ходе эксперимента было доказано, что «реципиент начинает переживать состояние напряжения с началом восприятия речевого сообщения (которое выступает для него в качестве предмета деятельности) и снимает это состояние в результате выработки диахронического схемообраза описываемой в сообщении ситуации…» [6, с. 13]. Для обеспечения адекватного восприятия текста реципиентом текст строят так, «чтобы поддерживать состояние напряжения реципиента до тех пор, пока не будут предъявлены все составляющие сообщения, необходимые для выработки схемообраза, адекватного исходному схемообразу коммуникатора. Одновременно текст должен обеспечивать условия и для своевременного снятия напряжения реципиента» [6, с. 14]. То есть актуализация некоего вопроса, загадки в тексте вызывает у адресата напряжение, а разгадывание/ угадывание снимает данное напряжение и приводит к эмоциональному удовлетворению, чувству удовольствия и положительной самооценки и оценки предмета рекламы. То есть, рекламные тексты направлены на воздействие на сферу эмоций человека через иллюзию напряжения [9, с. 74–76].

Общеизвестно, что эффект запоминания намного выше, если информация произвела впечатление, если на ней было сосредоточено внимание. С удержанием внимания связаны, как отмечают психологи, чувства напряжения [2, с. 49—53]. Эмоциональное напряжение поддерживает внимание адресата [1].

Для создания напряжения, умственного или эмоционального, акутализируется догадка в рекламном дискурсе. Средствами ее создания могут быть категории интердискурсивности и интертекстуальности, «разрывы смысла» и пустоты безмолвия, создание рифмы и формулировки вопросов в форме загадок, ребусов и шарад.

Остановимся на первых двух категориях. Трактовка дискурсов как тематически и институционально обусловленных сфер коммуникации в совокупности с репрезентирующими их текстами вводит в лингвистические исследования понятие интердискурсивности, которое «характеризует взаимодействие между различными типами дискурса, т. е. интеграцию, перекрещивание различных областей человеческого знания и

практики» [11, с. 36], Интертекстуальность понимается соотнесенность двух или нескольких текстов, их диалогическое взаимодействие обеспечивающее креацию и приращение смысла. Интердисурсивность и интертекстуальность тесно взаимосвязаны в рекламных текстах и обладают свойством воздействия на адресата. Это воздействие основывается на его текстотипологической, культурной и других компетенциях. Задействуются процессы когнитивного уровня. В сознании адресата происходит взаимодействие текстовых и надтекстовых единиц, например, дискурсов, культурных кодов и т. д. Актуализация данного процесса в сознании адресата происходит посредством нтертекстуальности. Текстотипологической интертекстуальности, в случае привнесения в текст эксплицитно выраженных признаков иного текста. Основой перехода от интертекстуального взаимодействия, текстового уровня, к интердискурсивному взаимодействию, то есть на уровень когнитивных процессов, является текстотипологическая и общекультурная компетенция участников коммуникации.

Так адресату предлагается догадаться о перекрещиваемых типах дискурса, разгадать задумку автора рекламного сообщения. В случае, если догадка происходит интуитивно и не осмысливается адресатом, имеет место косвенное воздействие на адресата, в случае осознанного понимания срабатывает механизм прямого воздействия.

Рассмотрим пример:

«В случае неожиданной простуды обеспечьте ИРС19 сначала себя, а потом ребенка. ИРС19 активирует иммунные клетки носа, борется с вирусами и бактериями и снижает риск развития заболевания. Подключи иммунитет к лечению простуды» (Телереклама)

В данном примере предметом рекламы является лекарственный препарат ИРС19, который применяется для лечения простудных и вирусных заболеваний. В смысловом плане рекламного дискурса задается проблемная ситуация «возникновение простуды», которая вызывает напряжение, снимаемое при помощи предмета рекламы ИРС19, который снижает риск заболевания. Напряжение снимается и возникает новая ситуация, в которой адресат в случае возникновения данной проблемы может ее устранить, применяя предмет рекламы. Вторым типом дискурса является авиационный инструктаж при организации обеспечения кислородом в случае разгерметизации салона самолета. Интертекст, имплицируемый текстовыми единицами «в случае неожиданной», «обеспечьте сначала себя, а потом ребенка», синтаксической структурой и грамматической формой императива создает отсыл к данному типу дискурса. Это создает напряжение как в тематическом плане «действия в случае аварии», так и в логическом «угадывание подобной лексико-грамматической структуры». Механизм узнавания данного инструктажа снимает напряжение, догадка вызывает эмоциональное удовлетворение и переключает адресата снова на рекламный дискурс, заканчивающийся слоганом.

Во многих рекламных текстах используются различные пословицы и поговорки, которые являются элементами фольклорного дискурса.

Например:

«Coca-Cola — The Coke side of life»(C*osmopolitan)*

(Всё будет кока-кола)

В слогане явно звучит старая американская поговорка «sunny side of the road», которая позже преобразовалась в выражение «sunny side of life».

Ещё один пример:

«*Top Shop. It takes two to make a couple»(More)*

Это рекламный текст магазина Top Shop. Идея состоит в том, что одежда в магазине предназначается как для женщин, так и для мужчин, и поэтому покупки здесь удобно делать именно в паре, вместе, что содержит намек на романтические отношения, счастье, любовь и семью. Английская поговорка “It takes two to make a quarrel” частично видоизменена и обыграна так, чтобы соответствовать идее.

Зачастую при переносе синтаксической структуры структура предложения остается прежней, но происходит лексическая замена одних элементов другими.

Известый слоган в рекламном тексте автомобиля Kia Rocsta «Brave Autos kommen in die Garage. Die Rocsta kommt überallhin», содержит также интетекстовые единицы, которые намекают на название известной книги Уты Эрхард «Brave Mädchen kommen in den Himmel, böse überall hin». В данном примере можно говорить о художественной функции интертекста. Так как интертекстуальная ссылка изменена, адресат включается в процесс ее распознавания, а механизм догадки снимает напряжение и создает у него интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение.

Итак, механизм распознавания, домысливания и догадки привлекает и удерживает внимание адресата рекламного дискурса, оказывает прямое и косвенное воздействие на него путем создания и снятия интеллектуального и эмоционального напряжения.

Список литературы

1. Аткинсон, В. В. Сила мысли. Память и уход за ней / Аткинсон В. В. Личный магнетизм; Лечебный магнетизм. — М. : Келвори, 1995. — 303 с.

2. Вундт, В. Психология душевных волнений// Психология эмоций: Тексты / В. Вундт. — М .: Изд-во МГУ, 1984. — С. 47—63

3. Демина, Ю. В. Рекламный текст в коммуникативно-прагматической аспекте: На материале немецкоязычной печатной и телевизионной рекламы : Автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю. В. Демина. — СПб. : С-Петер. гос. ун-т, 2001. —18 с.

4. Исенбаева, Г. И. Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект : автореферат дис… доктора филологических наук: 10.02.19 / Г. И. Исенбаева. — Уфа, 2010. — 37 с.

5. Караулов, Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Т. А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; п од ред. В. И. Герасимова. — М. : Прогресс, 1989. — 312 с.

6. Куликов, С. В. Минимальная единица смысловой структуры текста (психолингвистический анализ): автореф. дис… канд. филол. наук: 10.02.04 / С. В. Куликов. — М., 1985. — 20 с.
7. Куликова, Е. В. Языковая специфика рекламного дискурса / Е. В. Куликова// Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. № 4.: Нижний Новгород, 2008. — С. 197—205
8. Лингвистический энциклопедический словарь / г. ред. В. Н. Ярцева. — 21 изд., дополненное. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 708 с.
9. Мышкина, Н. Л. Внутренняя жизнь текста: механизмы, формы, характеристики / Н.Л. Мышкина. — Пермь : Изд-во Перм. Гос. Техн. Ун-та, 1998. — 152 с.
10. Словикова, Е. Л. Динамика рекламного дискурса. Энергия слова, образа и смысла (на материале немецких рекламных текстов) / Е. Л. Словикова. — Пермь, 2008. — 207 с.
11. Чернявская, В. Е. Поликодовость. Интертектуальность. Интердискурсивность / В. Е. Чернявская. — М. : Кнжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 248 с.
12. Шейгал, Е. И. Семиотическое пространство политического дискурса / Е. И. Шейгал. Политический дискурс в России № 3. — М., 1999. — С. 42-53

О. И. Таюпова
Башкирский государственный университет
(Уфа, Россия)

МЕДИАДИСКУРС В СИСТЕМЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ДИСКУРСОВ

MEDIADISCURS IN THE SYSTEM OF INSTITUTIONAL DISCURSES

Медиадискурс, относящийся к группе институциональных дискурсов, представляет собой широкое понятие, включающее в себя ряд подтипов. Установлено, что своеобразие массмедийного дискурса обусловлено различными коммуникативно-прагматическими ситуациями, спецификой языковых личностей адресатов и адресантов, а также текстами, продуцируемыми в его рамках, которые могут быть печатными, звучащими и визуальными. Особенность медиатекстов заключается также в том, что в них могут использоваться языковые средства научного, официально-делового и художественного дискурсов. Вследствие этого тексты, образующие в своей совокупности массмедийный дискурс, по своей природе весьма разнородны.

Ключевые слова: *дискурс, типы дискурсов, медиадискурс, институциональность, медиатекст.*

The media discourse relating to the group of institutional discourses is a broad concept that includes a number of subtypes. It is established that the originality of the mass media discourse is conditioned by various communicative and pragmatic situations, the specifics of the linguistic personalities of addressees and addressees, and also the texts produced within it, which can be printed, sounded and visual. The peculiarity of media texts is also that they can use the language tools of scientific, official-business and artistic discourses. As a consequence, the texts, which form a mass media discourse in their totality, are inherently very heterogeneous.

Keywords: *discourse, types of discourses, media discourse, institutionalism, media text.*

Дискурс относится к ключевым понятиям современной лингвистики. В основе выделения и описания различных типов дискурса могут лежать любые факторы, играющие ту или иную роль в жизни и поведении человека в социуме. При исследовании различных типов дискурса справедливо выделяются так называемые персональный и институциональный дискурсы (В.Карасик). Последний образован по общности людей, например, в сфере науки, бизнеса, образования, бюрократии, церкви и др. В число институциональных дискурсов входят эстетический, официальный, образовательный, научный, политический, религиозный и другие дискурсы. Одним **из самых влиятельных институциональных дискурсов в современном обществе является** медиадискурс, выявление специфики которого относится к ведущим задачам медиалингвистики [6; 9; 11].

Медиадискурс, обусловленный социальными потребностями, включает в себя ряд подтипов. В качестве критериев выделения подтипов мы использовали интенцию, канал коммуникации и сферу общения. Так, например, по интенции различаются публицистический, развлекательный и рекламный дискурсы, по каналу коммуникации — газетный, журнальный, Интернет-дискурс, ТВ-дискурс, по сфере общения, теме и содержанию различаются, например, новостной, деловой, экономический, медицинский, экологический, политический, научно-популярный, культурно-развлекательный, спортивный дискурсы. Несомненный интерес представляют и так называемые профессиональные дискурсы, например, журналистский дискурс [5, с. 212—219]. Журналист, ориентируясь на требования нормы медиатекстов, в процессе выделения основной мысли и описывания своего отношения к описываемому факту или событию всегда имеет возможность применить определенный диапазон варьирования при использовании языковых и неязыковых средств.

Анализ показывает, что любая попытка раскрыть природу медиадискурса приводит к осознанию того факта, что, во-первых, понятие дискурса, активно используемое в современной лингвистической науке, имеет весьма значительное количество трактовок. Так, например, если в отечественной лингвистике термин «дискурс» использовался в 70-х годах XX в.

в трудах В. В. Виноградова и Г. О. Винокура в значении, близком к термину «функциональный стиль», то в настоящее время представлены весьма различные трактовки данного понятия. Отдельные авторы, рассматривая дискурс как коммуникативное событие, полагают, что данным термином обозначают все то, что вкладывается в понятия речи и функционального стиля и видят специфику дискурса в сплаве языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации [1, с. 368].

Одним из ключевых положений медиалингвистики является взаимосвязь понятий медиатекста и медиадискурса. Медиатекст может быть включен в разные медийные структуры. Авторы зарубежных концепций дискурса исходят, как правило, из понятия текста, поскольку дискурсивные правила можно сформулировать на основе уже имеющихся текстов, ибо текст является результативной, а дискурс процессуальной сторон речевой деятельности. Так, например, Патрик Серио, относящийся к французской школе Анализа дискурса, считает, что «дискурс представляет собой высказывание, рассматриваемое с точки зрения дискурсного механизма, который им управляет. Лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как дискурс» [3, с. 550]. В нашем случае любой письменный публицистический текст, опубликованный на страницах периодики и в интернет-сети, представляющий собой диалектическое единство языковых и медийных признаков, формируемое тремя уровнями медиаречи: словесным текстом, уровнем иконических средств и уровнем графического изображения, входит на правах составляющего в медиадискурс. И если собственно лингвистический раздел медиалингвистики изучает проблемы вербальной коммуникации, то невербальные (неязыковые) средства, передающие совместно с вербальными смысловую информацию в составе речевого сообщения, исследуется в рамках ее паралингвистического раздела.

Во-вторых, существует проблема научно обоснованной классификации типов дискурса и их последующей дифференциации. Зачастую она решается только на интуитивном уровне и поэтому требует дальнейшего специального комплексного исследования.

В целом на современном этапе развития лингвистики дискурс исследуется не только с позиции лингвистики и литературоведения, но и логики, психологии, этнографии, семиотики, философии. Исходя из названного междисциплинарного подхода, можно выделить два основных направления изучения дискурса: лингвистическое и нелингвистическое направления. В частности, философские концепции дискурса [7] не связаны с изучением принципов организации текста, поэтому в данной теории не анализируются вопросы речепроизводства, понимания текста и его связности.

Если исходить из того, что литературоведение исследует макроструктуру дискурса, то в рамках лингвистики анализируется только микроуровень дискурса, а именно: семантика, синтактика и прагматика дискурса, а также наименования концептов в специфическом использовании языка, например, в сфере юриспруденции, медицины, массмедиа, политики, религии, повседневной жизни и др.

Пристальное внимание лингвистов к медиадискурсу обусловлено рядом факторов. Во-первых, в рамках данного дискурса возможны различные коммуникативные ситуации. Во-вторых, несомненный интерес представляют собой языковые личности адресатов и адресантов. В-третьих, виды текстов, функционирующие в рамках рассматриваемого дискурса, которые могут быть печатными, звучащими и визуальными.

Относительно ситуаций общения в рамках рассматриваемого дискурса следует заметить, что это могут быть не только face to face коммуникации, но и опосредованные, например, временем, расстоянием. Наличие значительного количества ситуаций общения приводит не только к появлению ряда подтипов медиадискурса, но и к варьированию норм текстов.

Что касается языковых личностей адресатов и адресантов, то следует заметить, что любой тип дискурса по своей сути антропоцентричен. Например, в медиадискурсе отображено физическое пространство индивидуумов и важную роль играет языковая личность: журналиста, интервьируемого, читателя, зрителя. Антропоцентричность исследований дискурса, в том числе и массмедийного, состоит в том, что изучение языковых процессов «проистекает в неразрывной связи с потребностями коммуникативной деятельности и предполагает учет человеческого фактора, когда субъект речи и ее реципиент включаются в описание языковых механизмов» [4, с.152; 8]. Для исследований, проводимых с позиции антропоцентризма, характерна трактовка понятия дискурса в направлении от речевой деятельности. Значимость фактора человека как источника и получателя текстовых сообщений предопределяет сохранение интереса лингвистики к коммуникативно-прагматическому аспекту исследования.

В-третьих, особый интерес представляют собой тексты, продуцируемые в рамках медиадискурса, в группу которых входят не только газетные, но и журнальные тексты, а также тексты, используемые на телевидении, радио, мобильном телефоне и в Интернет-сети. Основная цель данных текстов заключается в воздействии на общественное сознание посредством информирования широких кругов населения о тех или иных событиях современности. Именно аудиовизуальные СМИ, в частности телевидение и компьютер, играют ведущую роль в создании цивилизации, которая создана в первую очередь, техническими средствами, т. е. медиа [2, с.189]. **Данные тексты опубликованы в** трех глобальных подсистемах массовой коммуникации: журналистики, PR и рекламы.

Специфика данных текстов заключается в том, что в них могут использоваться элементы научного, точнее научно-популярного дискурса, официально-делового и художественного дискурсов. В этом смысле можно говорить об их гибридности. Так, например, в нижеследующем фрагменте текста интервью [8; 10] с антропологом и директором музея в г. Метманне (Германия) из журнала «Der Spiegel» речь идет о генетическом сходстве между современными людьми и неандертальцами:

Spiegel: Erbgutanaysen des Leipziger Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie zeigen: Menschen und Neandertaler haben sich doch vermischt. Sind Sie überrascht?

Weniger: Nein. Das beseitigt nur meine letzten Zweifel. Die archäologische Forschung vermutet seit 15 Jahren, dass es die Vermischung gegeben haben muss.

Текст интервью характеризуется не только широким употреблением научной терминологии (Anthropologie, biologische Überschneidungen, eigene Forschungsergebnisse, ganz kleine Population von Neandertalern, Rekonstruktion des Neandertalers), но и стилистически окрашенных языковых средств: im Auge des Betrachtens liegen (быть в фокусе рассмотрения); Verkehrsrowdys als Neandertaler beschimpfen (обзывать дорожных хулиганов неандельтальцами) (Der Spiegel 2015. № 34).

Кроме того, медиатексты способны формировать социальное мнение. Так, например, в статье «Mitmachen bei der Aktion STADTRADELN!» из газеты «BlickPunkt» речь идет о популяризации здорового образа жизни и призыве властей города Потсдама в период с 4 по 24 сентября 2017 г. как можно больше проехать на велосипеде, используя этот вид транспорта при поездке на работу, занятия в школе или вузе, за покупками, или просто в свободное время, ср.: Hier seien alle Potsdamerinnen und Potsdamer gefragt, aber auch einpendelnde Personen. Gemeinsam in die Pedale zu treten — ob auf dem Weg zur Arbeit, zur Schule, zum Einkaufen oder einfach in die Freizeit (BlickPunkt 12.08.2017).

В приведенном выше примере стилистически окрашен уже сам заголовок, который представляет собой побудительное предложение. При этом подзаголовок выражен вопросительным предложением: Welches Team kann die meisten Fahrradkilometer erfahren? (BlickPunkt 12.08.2017).

В форме альтернативного вопросительного предложения представлен заголовок статьи о надежности жилых домов в случае природных катаклизмов, ср.: Ist mein Haus fit für den Klimawandel? (BlickPunkt 12.08.2017). Подзаголовок статьи имеет форму номинативного предложения: Maßnahmen zur Vorbereitung auf Stürme, Starkregen und Überschwemmungen (BlickPunkt 12.08.2017).

Таким образом, проблема теории институционального медиадискурса играет в современной лингвистике существенную роль. Изучение дискурса и так или иначе связанные с ним вопросы являются одними из самых актуальных в современной медиалингвистике, поскольку в результате осуществляется медиализация общества.

При передаче информации реципиенту посредством текста, в том числе при помощи массмедийного текста, могут использоваться как вербальные, так и невербальные средства. В газетах и журналах медиатекст кодирует информацию с использованием графических элементов, на радио с применением шумов и звучащего слова, на телевидении и интернет-коммуникации информация кодируется в тексте при помощи видеосюжета с использованием фотографий и кадров-рисунков. Медиатекст, безусловно, не вмещается в собственно вербально-лингвистические параметры и является феноменом информационной культуры.

С помощью печатных и звучащих медиатекстов создается специфический аудиовизуальный мир, который оказывает влияние на рациональное и эмоциональное состояние читателей, слушателей и зрителей. Анализ показывает, что медиатексты продолжают укреплять свой коммуникативно-прагматический статус и успешно реализовывать потенциальные возможности воздействия на речевое сознание адресатов. В своей совокупности они выполняют несколько социальных функций, ведущими из которых являются информационная функция, образовательная и функция политической социализации.

Особый интерес современной лингвистики к массмедийному дискурсу объясняется и тем, что язык медиатекстов влияет на развитие литературного языка и изменение его нормы. Задача исследователей видится не только в том, чтобы выявлять негативные явления в плане снижения языковой медиакультуры и негативных явлений медиадискурса в целом, но и в предоставлении рекомендаций для их устранения.

Поскольку дискурс стал объектом активного лингвистического изучения лишь в последней трети XX в., он не имеет однозначного определения. Достаточно расплывчатые дефиниции дискурса, в том числе и массмедийного, приводят к тому, что в настоящее время в лингвистике существуют его многочисленные трактовки, о чем свидетельствуют работы как отечественных, так и зарубежных лингвистов. Поэтому только применение некой совокупности научно обоснованных подходов к исследованию медиадискурса, который находит свое воплощение в разнородных, гетерогенных медиатекстах, может способствовать раскрытию и описанию его сущностных характеристик.

Список литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка / Н. Ф. Алефиренко. — М. : ИЦ «Академия», 2010. — 384 с.
2. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации / О. Л. Гнатюк. — 2— изд.. — М. : КНОРУС, 2012. — 256 с.
3. Серио, П. Анализ дискурса во Французской школе (Дискурс и интердискурс) // Семиотика: Онтология / П. Серио. — М. : Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. — С. 549—562.
4. Стилистика и литературное редактирование /отв. ред. В. И. Максимов. —М .: Гардарики, 2007. — 656 с.
5. Таюпова, О. И. Журналистский дискурс в ракурсе прагмалингвистики //
6. Российский гуманитарный журнал / О И. Таюпова. — 2016. —Т. 5. —№ 2. — С. 212—219.
7. Таюпова, О. И. Медиатекст и медиадискурс: Монография / О. И. Таюпова. — Уфа : РИЦ БашГУ, 2017. — 180 с.
8. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. — Киев : Ника-Центр, 1996. — 208 с.
9. Fix, U. Texte und Textsorten — sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. — Berlin : Frank& Timme, 2008. — 506 S.

10. Luhmann, N. Die Realität der Massenmedien. — 3 Aufl.— Opladen: Verlag für Sozialwissenschaft, 2004. — 220 S.
11. Maye, H. O. Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. — 6. Aufl. — Münche n: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2013. — 223 S.
12. Perrin, D. Medienlinguistik. — 3., aktualisierte Aufl. — Konstanz ; München : UVK Verlagsgesellschaft, 2015. — 259 S.

Список источников примеров

1. BlickPunkt. — 12.08.2017;
2. Der Spiegel. — 2015. — № 34. — 130 S.

К. С. Харитонова
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ФУНКЦИИ ДИСКУРСИВНОГО МАРКЕРА *YOU KNOW* В АМЕРИКАНСКОМ ДИСКУРСЕ ТОК-ШОУ

FUNCTIONS OF DISCOURSE MARKER *YOU KNOW* IN AMERICAN TALK SHOW DISCOURSE

В настоящее время изучение дискурсивных маркеров представляет особый интерес в силу широкого разнообразия их функций, трудностей выделения чётких оснований для их классификации и глубинных отличий в подходах и методах исследования. В данной работе рассматриваются различные определения дискурсивных маркеров. Также предпринята попытка доказать, что единица речи YOU KNOW имеет характеристики дискурсивного маркера. Главной целью исследования является выявление функций дискурсивного маркера YOU KNOW и его контекстовых значений в рамках американского дискурса ток-шоу; доказывается полифункциональность данного дискурсивного маркера с учётом множества экстралингвистических факторов. В качестве материала исследования используется звучащий текст и скрипты современных американских ток-шоу.

Ключевые слова: *дискурсивный маркер, функции, институциональный дискурс, когезия, экстралингвистический фактор, полифункциональность.*

The research of discourse markers is becoming one of the most interesting and controversial problems at present moment due to the wide variety of their functions, various difficulties of classifying discourse markers, and fundamentally different methods and approaches to analysis of these units. Within the scope of present research, we focus on presenting different approaches and definitions of discourse markers. We argue that the unit of speech YOU KNOW has features of discourse markers. The aim is to reveal the functions of the stated unit and its contextual meanings in American talk show discourse and describe the multifunctionality of this discourse marker in respect to the combination of extralinguistic factors. The research is based on audiovisual data and scripts of modern American talk shows.

Keywords: *discourse marker, functions, institutional discourse, cohesion, extralinguistic factor, multifunctionality*

Последние несколько десятков лет многие исследователи предпринимают попытки всестороннего анализа дискурсивных маркеров (далее ДМ) — одного из самых полемичных явлений современного языкознания. Различные теоретические подходы к исследованию маркеров обусловливают наличие широкого разнообразия определений ДМ на данном этапе развития теории речевой коммуникации.

По определению Б. Фрейзера, ДМ относятся к функциональному классу лексических выражений, составленных из синтаксических классов союзов, обстоятельственных и предложных групп. С определёнными исключениями, они передают связь между приоритетным и вводимым сегментами, выполняя свою основную задачу — идентифицировать тип сообщения (прямое или имплицитное) [6, с. 952].

Другое определение предлагает А. А. Кибрик, известный российский специалист в области исследования дискурса: ДМ — чаще всего слова или словосочетания, кодирующие значения, отличные от пропозиционального содержания (или от истинностной оценки) [4].

Уделяющая особое внимание тесной взаимосвязи дискурса и ДМ, Д. Шиффрин определяет их как единицы, зависящие от последовательности смыслов и разбивающие речь на части. В своей работе она описывает одиннадцать ДМ, которые представлены сочинительными и подчинительными союзами (*and, or, but, because*), темпоральными и союзными наречиями (*now, then, so*), частицами (*oh, well*), вводными предложениями (*you know, I mean*) [10].

В пределах функционального подхода список ДМ варьируется в зависимости от того, какими функциями они обладают [3, с. 20]. Д. Льюис определяет ДМ как «единицы, эксплицирующие отношения между двумя фрагментами дискурса, причём только те из них, которые устанавливаются самим говорящим, а не являются отражением объективно существую-

щих связей между событиями или ситуациями» [8, p. 43—60]. Так, автор ограничивается только одной из многочисленных функций, поэтому данный класс является достаточно узким.

В рамках формального подхода к ДМ относят единицы, относительно идентичные по морфологическим свойствам и синтаксическому поведению. При этом составляющие данного класса выполняют большое количество функций. Сюда также включают формулы-реакции, заполнители пауз, междометия и многое другое [3, с. 21].

Разнообразие определений и подходов к изучению дискурсивных маркеров обусловлено множеством речевых ситуаций их употребления и широким разнообразием экстралингвистических факторов. В нашей работе мы будем опираться на определение Д. Шиффрин, в котором уделяется особое внимание тесной взаимосвязи ДМ и дискурса.

Являясь жанром институционального дискурса, американский дискурс ток-шоу как нельзя лучше подходит для анализа ряда функций ДМ. Динамичный диалог, стремительное развитие темы и частичная импровизация участников позволяют объективно оценить полифункциональность ДМ в разговорной речи. Проанализировав 10 часов звучащего текста и скрипты трёх американских ток-шоу (“The Tonight Show Starring Jimmy Fallon”, “The Ellen DeGeneres Show”, “The Oprah Winfrey Show”), мы решили уделить внимание одному из наиболее часто употребляющихся и многофункциональных ДМ *you know*. Для решения поставленных задач применялись следующие методы: метод лингвистического наблюдения и описания (отбор и систематизация языковых единиц), а также приемы интерпретационного, контекстуального и дискурсивного анализа.

Существует прямая корреляция между спектром функций каждого ДМ и его частотностью. Будучи одним из наиболее частотных ДМ, *you know* характеризуется множеством различных случаев употребления, обусловленных разнородными коммуникативными потребностями собеседников.

Нужно заметить, что в большинстве случаев ДМ you know употребляется в начале или в конце реплики, при этом выполняя разные функции, о которых пойдёт речь далее.

Бесспорно, большинство ДМ выполняют чёткую когезивную функцию, в зависимости от контекста употребления и в соответствии с культурным и социальным уровнем говорящего. Когезия обеспечивает формальную связь дискурса, определяется различными типами отношений между его составляющими [5]:

— Ok, you’ve got to help us understand this cuz I’ve done shows about anorexia over, you know, the period of 20 years we’ve been on the air. I never can get it. I never do understand how you look in the mirror, looking the way you do, and you don’t see what I see.

— No, I don’t. And, you know, I’ve tried over the years to accept the fact… To see what people tell me they see. But you can’t see it.

— How do you think your anorexia is affecting your children?

— Oh gosh, ***you know****, I want to pray and say it’s not…*

Как и некоторые другие ДМ, *you know* сигнализирует о смене темы или направления беседы. В следующем примере использование маркера обусловлено необходимостью говорящего развивать мысль и менять её направление:

— I was on a sitcom, I was talking to Ellen, and she spoke her truth. And a lot of N-words, a lot of vile, vitriolic stuff. And, you know, I’ve been thinking about it, knowing I was gonna come on the show. And I was never so surprised by the hatred and how loud it was. You know, up until that time I never had that type of thing slamming me in the face.

Как и многие другие ДМ, *you know* могут указывать на начало или конец высказывания говорящих:

— I’m like “You guys want to watch ‘Moana’?”

— Yeah

— You know, I´m really psyched up, like, “Let´s do it.”

Кроме того, нами было замечено, что использование исследуемого маркера внутри высказывания, как правило, обусловлено необходимостью заполнить небольшую паузу-хезитацию, когда говорящий не до конца уверен в произносимой информации, и тем самым осуществляется попытка выиграть время для обдумывания последующих слов:

— I mean, that is a testament to who you are to raise these to young boys like this. Because a lot of people and a lot of young boys would use that as an excuse, to say, “I don’t have time”, and, you know, go in a different direction.

Анализируя экстралингвистические факторы, объясняющие особенности употребления ДМ, Р. Лакофф обращает внимание на такой фактор, как половая принадлежность говорящего, и делает вывод, что женщины стремятся смягчить свои высказывания, используя такие ДМ, как *you know, of course, like.* Все они направленны на получение поддержки от собеседника и благосклонную интерпретацию мыслей говорящего — при этом, они не добавляют смысловой составляющей тексту [7]. В следующем примере молодая девушка рассказывает о своей жизни с родителями:

— And you’re still living at home, right?

— Yes.

— And is that to save money or…

— Well, I mean, hey, that’s a perk. But, ***you know****, for me there’re a lot of more upsides then there’re downsides. That’s because me and my parents, I feel like we have,* ***you know****, we’ve set boundaries.* ***You know****, we have territories.* ***You know****, once I hit 18, I was like you guys, I need you to just give me a little space. Just so I can be a teenager, be grown a little bit. So, they,* ***you know****, respect my space, I respect their space.*

Интересна ещё одна функция, описываемая в работе Г. Р. Власян: речь идёт о своеобразном эмоциональном компоненте, а именно, эмпатии. Иногда использование в речи ДМ *you know* сигнализирует собеседнику о необходимости проявления поддержки [2, с. 119]. Так, актёр описывает эмоциональные переживания, которые он испытывает при попытке полностью вжиться в роль:

— I think, now, over so many years and I do it almost every time that I think it must be part of the process, that I need to come from a place of self-loathing or something, ***you know****?*

— Yeah, maybe that’s something, yeah.

Другая важная функция ДМ — так называемое «хеджирование», когда в процессе речи собеседник

по той или иной причине хочет изменить или внести дополнительные сведения в сказанное ранее [11, с. 35—71]. Так, участница одного из выпусков ток-шоу «The Tonight Show Starring Jimmy Fallon», комментирует свою помолку:

— *That is the biggest diamond I've ever seen. Did you have any idea that he was going to do that?*

— *No. I mean,* ***you know****, I was… He always used to tell me, "I'm gonna marry you. I'm gonna marry you" And it's just like, "Hmm-mmm." It's the right thing to do…*

С. Мюллер, описывая наиболее распространённые функции ДМ, характеризует одну из них как средство привлечения и удержания внимания собеседника или целой аудитории ("to hold the floor") [9]. Данная функция особенно важна в рамках институционального дискурса ток-шок, где ведущий, согласно своей роли, должен контролировать и направлять ход развития диалога и событий на площадке. Так, Эллен, ведущая одноименного шоу, завладевает вниманием аудитории после длительных аплодисментов:

— *And you got into Harvard. And you got into Stanford. [Applause] You know, not just got in, but full scholarships. And so, you obviously do very well at school…*

ДМ *you know* относится к единицам, которые по своей природе полифункциональны. Практически невозможно привести пример коммуникативной ситуации, в которой возможно было бы выделить лишь одну конкретную функцию, поэтому можно говорить о синкретизме данного ДМ [1]:

— So he always says to me "I really need to be somewhere tomorrow. Please, could you give me a call?" And I'll go in and wake him up as, **you know**, Al Pacino, or Chris Walken. **You know**, and I say, "Gully! Come on, you gotta get up. It's crazy."

— Come on! That's hall of fame material! That's what I wanted!

В приведённом примере ДМ *you know* выполняют сразу несколько функций: смягчает категоричность высказывания, обнаруживает неуверенность говорящего, даёт время сформулировать высказывание и дополнить сказанное ранее, образует единство мыслей, создаёт родственную по духу атмосферу.

В заключении необходимо отметить, что сложность исследования функционирования ДМ заключается в их динамичном и непрекращающемся развитии, в ходе которого меняются характеристики и случаи употребления исследуемых элементов.

Нами были выделены следующие функции ДМ *you know* в американском разговорном дискурсе: когезивная функция, смена темы или направления беседы, указание на начало или конец высказывания, сигнализирование о необходимости поддержки или эмпатии, создание родственной по духу атмосферы и единство мысли, привлечение и удержание внимания, «хеджирование» и заполнение паузы-хезитации. Синкретизм — крайне важная характерная черта данного маркера, как одного из наиболее частотных.

Изучение функционирования ДМ является важным и перспективным направлением, поскольку позволяет глубоко и всесторонне проанализировать сущность коммуникации для получения более чёткого представления о процессе создания речи, её интерпретации и формировании ответной реакции.

Список литературы

1. Викторова, Е. Ю. Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов / Е. Ю. Викторова // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2014. — № 2. — С. 18-22.

2. Власян, Г. Р. Особенности функционирования маркеров англоязычного конверсационного дискурса / Г. Р. Власян // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, Серия Филология, 2011. — № 4 (16). — С. 115—120.

3. Егорова, М. А. Английские «маркеры дискурса» в гносеологическом и онтологическом аспектах М. А. Егорова // Вестник ВГУ, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2009. — № 1. — С. 18—22.

4. Кибрик, А. А. Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса / А. А. Кибрик, В. И. Подлесская (ред.) / — Москва : Языки славянской культуры, 2009. — 736 с.

5. Котов, А. Е. Социокоммуникативные особенности функционирования дискурсивных маркеров / А. Е. Котов // Сборник научных трудов. Серия «Гуманитарные науки». СевКавГТУ, Ставрополь, 2003. — № 10. — С. 36—44.

6. Fraser, B. What are discourse markers / B. Fraser // Journal of Pragmatics, 1999. — № 31. — P. 931—952.

7. Lakoff, R. Language and Woman's Place / R. Lakoff // Language in Society, 1973. — № 2. — P. 45—70.

8. Lewis D. Discourse markers in English : A discourse-pragmatic view / D. Lewis // Approaches to Discourse Particles. Amsterdam, 2006. — P. 43-60.

9. Müller, S. Discourse markers in native and non-native English discourse / S. Müller. — Amsterdam : John Benjamins Pub, 2005. — 290 p.

10. Schiffrin, D. Discourse markers / D. Schiffrin. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — 364 p.

11. Siegel, M. "Like": The discourse particle and semantics] / M. Siegel // Journal of Semantics, 2002. — № 19. — P. 35—71.

А. А. Шмаков
Алтайский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Барнаул, Россия)

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА СТУДЕНТОВ НА ИХ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

THE INFLUENCE OF THE STUDENT'S DRESS CODE ON THEIR COMMUNICATIVE BEHAVIOR WITHIN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассмотрен такой аспект невербальной коммуникации, как внешний вид человека. Автор анализирует понятие «дресс-код» применительно к внешнему виду студента современного вуза и влияние формы одежды на коммуникативное поведение обучающихся. В статье представлены результаты проведенного эксперимента, в рамках которого студентам было предложено описать свои ощущения и реакцию окружающих при ношении одежды спортивного, повседневного и делового стилей.

Ключевые слова: *невербальная коммуникация, внешний вид, коммуникативное поведение, образовательный процесс, дресс-код, деловой стиль одежды.*

The article considers such aspect of non-verbal communication as the appearance of a person. The author analyzes the concept of «dress code» in relation to the appearance of a student in a modern university and the influence of the form of clothing on the communicative behavior of students. The article presents the results of the experiment, in which students were asked to describe their feelings and reaction of other people when wearing sportswear and clothing of everyday and business styles.

Keywords: *non-verbal communication, external style, communicative behavior, educational process, dress code, business style of clothing.*

В настоящее время центральным объектом филолого-коммуникативных наук считается «Человек говорящий» — Homo Loquens, выступающий как двуединство фигур Говорящего и Слушающего. В силу тяготения современной научной парадигмы к междисциплинарности меняются акценты рассмотрения данной фигуры: наблюдается движение исследовательского интереса от вербального компонента коммуникации к рассмотрению общения как многофакторного процесса, включающегося в себя и невербальный компонент.

Проблема невербального общения имеет многовековую историю. К исследованию его феноменологии в разное время обращались философы, психологи, физиологи, лингвисты, искусствоведы (Аристотель, Гален. Цельс, Цицерон, Авиценна, И.Г. Лафатер, Парацельс, Дж. Баливер, Ж.Б. Дюбо, Ч. Дарвин, Ш. Сеченов, С. Волконский и др.).

В период с 1900 по 1979 г. на английском языке было издано несколько крупных монографий о жестах. Наибольший интерес во всем мире вызвали работы Д. Эфрона, М. Кричли, Ч. Морриса. С конца 1970-х гг. исследованием «языка тела» (body language) занимался австралийский исследователь А. Пиз, известный по книге с одноименным названием. В XX в. интерес к невербальным средствам настолько возрос, что выделилась особая область исследований — кинесика. Основы изучения этой области заложены работами шведского ученого Р. Бердвистелла.

В нашей стране исследование невербальных средств человеческого общения было начато в 1960-е гг. в работах Б. А. Успенского и Т. М. Николаевой, позже продолжено Г. М. Андреевой, О. С. Ахматовой, Б. Х. Бгажноковым, А. А. Бодалевым, Л. И. Божович, А. П. Буевой, И. А. Волковой, И. Н. Гореловым, А. А. Капнадзе, Г. А. Ковалевой, Е. В. Красильниковой, Е. С. Кузьминым, В. А. Лабунской, Э. Э. Линчевским, Б. Ф. Ломовым, А. А. Леонтьевым, В. П. Морозовым, В. И. Мясищевым, Г. Г. Почепцовым, Б. Д. Парыгиным и иными исследователями.

Вслед за В. А. Лабунской под невербальным мы понимаем такой вид общения, для которого «характерно использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о другом партнере, осуществление влияния на другого человека» [5, с. 87—89].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что анализ филолого-коммуникативных и педагогических исследований показал, что в сложившейся практике проблема умений невербального общения изучена не в полной мере: отсутствует дидактический материал по целенаправленному и всестороннему развитию и формированию данного вида умений, не выявлены критерии, принципы отбора и условия применения учебного материала по спецкурсам, не разработаны способы развития умений невербального общения в единстве с основными сферами индивидуальности студентов. Преподаватели не ориентированы на развитие умений невербального общения студентов; не в полной мере изучены педагогические условия подготовки педагогов и обучающихся к эффективному взаимодействию в общении с учетом его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон.

На данный момент основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, существует реальная потребность в развитии умений невербального общения студентов вуза, а с другой — отсутствует дидактическое обеспечение работы преподавателей, не исследованы формы и методы применения адаптированного учебного материала в целях развития умений невербального общения.

Развитие таких умений у студентов вуза может стать педагогически эффективным, если преподаватели будут грамотны в вопросах невербального общения и подготовлены для того, чтобы разработать критерии, принципы отбора учебного материала и выявить условия его применения; при этом содержательная часть процесса будет ориентирована на общечеловеческую ценность общения, а формы и методы направлены на развитие выразительности и адекватности интерпретации экспрессии человека.

Это позволит развивать умения невербального общения студентов в единстве с развитием интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и предметно-практической сфер.

Большинство исследователей разделяют мнение, что словесный (вербальный) канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал — для обсуждения межличностных отношений, передачи эмоций, а в некоторых случаях и вместо словесных сообщений. Невербальное общение наполняет коммуникацию живым человеческим содержанием и важно при передаче эмоциональных состояний, выступая своеобразной формой общения.

Зарубежные специалисты (Д. Лезерс и др.), пишут о том, что некоторые характеристики речи (особенности произношения, тембр голоса, его высота и громкость, темп речи, паузы, смех, вздох и др.) также относятся к системе невербального общения [10, p.12 — 13].

Общепринято классифицировать невербальные средства коммуникации по сенсорным системам. По мнению В. А. Лабунской, к таким системам относят: оптическую, акустическую, тактильную, ольфакторную. К оптической системе относятся внешний вид и выразительные движения человека: жесты, мимика, позы, походка, контакт глазами. Акустическая система представляет собой различные качества голоса коммуниканта (тембр, высота, громкость), интонации, темп речи, фразовые и логические ударения, паузы, покашливание, смех.

Помимо указанных двух наиболее важных систем человек оперирует и кинестетической системой — прикосновениями, информационная ценность которых связана в основном с такими параметрами, как сила, давление. Немаловажное место занимает в общении ольфакторная система, включающая в себя вкус и обоняние. По мнению Н. Р. Битяновой и В. А. Лабунской, данные ощущения в наименьшей мере задействованы в коммуникативном процессе на уровне сознания, однако при этом отмечается, что вкус и обоняние независимо от нашей воли, на подсознательном уровне активно участвуют в общении и влияют на взаимоотношения людей.

Объектом данного являлся внешний вид как компонент невербального компонента общения обучающихся — участников образовательного процесса в вузе. Предметом исследования стало речевое поведение обучающихся в рамках образовательного процесса. Целью исследования было проследить взаимосвязь между внешним видом обучающихся и их коммуникативным поведением.

Материалом исследования послужили результаты проведенного эксперимента, состоявшего в выполнении обучающимися Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (АФ РАНХиГС) направлений «Государственное и муниципальное управление», «Юриспруденция», «Экономика», «Психология» лабораторной работы, посвященной изучению взаимосвязи внешнего вида, самоощущения студента и его оценки окружающими. В исследовании приняли участие 150 студентов очной формы обучения.

При проведении данного эксперимента мы исходили из того, что феномены восприятия могут сознательно формироваться и целенаправленно использоваться и преподавателями, и обучающимися. В исследованиях А. А. Бодалева говорится об индикативной роли внешнего облика в межличностном познании и показано, что предварительная информация о воспринимаемом человеке во многих случаях оказывает определяющее воздействие на построение образа воспринимаемого [1]. Э. Шейн пишет о том, что организационная культура — это паттерн коллективных базовых представлений, приобретаемых группой, и передаваемый новым членам группы в качестве правильной системы восприятия [9].

Поэтому не удивительно, что каждого студента в группе окружает определенный «эффект ореола», который имеет устойчивую положительную или отрицательную окраску. Эффект ореола формируется при первом знакомстве, поэтому базируется на небольшом объеме информации и находится под влиянием представлений, стереотипов, установок, прошлого опыта.

В работах многих авторов показано, что большинство студентов, в первую очередь, обращают внимание на внешний облик, стиль одежды, манеру держаться и связывают с ними его значимые личностные качества [4, 7, 8].

В процессе формирования первого впечатления большую роль играет «фактор привлекательности», благодаря которому «понравившийся» или «не понравившийся» собеседник воспринимается более или менее интересным, умным, содержательным и т. д. Эта эмоциональная внутренняя информация часто осознается как истинная и существенным образом влияет на систему дальнейших взаимоотношений.

Поэтому такими важными источниками информации являются внешность, тип одежды, прически, макияжа и пр., именно они формируют некоторый «дресс-код», через который участниками общения прочитываются различные личностные характеристики.

Термин «дресс-код» впервые вошел в употребление в Великобритании и сейчас используется во всем мире для обозначения регламента в одежде, демонстрирующего принадлежность человека к определённой профессиональной группе. А. Н. Занковский отмечает, что такие факторы, как «внешний вид, одежда и представление себя на работе (разнообразие униформ, деловых стилей, нормы использования косметики, духов, дезодорантов и т. п.)», свидетельствуют о существовании множества микрокультур [3, с. 345].

В настоящее время руководители многих организаций формируют свое культурное пространство, используя дресс-код. Дресс-код как форма одежды учащихся вновь появился во многих учебных заведениях: школах, лицеях, гимназиях и др. По мнению В.М. Липской, одежда, костюм, раскрывая внутренний мир его хозяина, может подсказать человеку и новые пути личностного развития [6, с. 155—159].

В «Правилах внутреннего распорядка» Алтайского филиала РАНХиГС не установлены четкие требования к внешнему виду обучающихся, лишь указано, что на территории Академии «запрещено нахождение в спортивной и пляжной одежде», а также «в верхней одежде». Такая формулировка дает определенный простор для самовыражения студентов, поэтому в коридорах вуза, который обучает будущих управленцев, юристов и экономистов, можно встретить студентов, одетых весьма экстравагантно.

Поскольку в современной педагогической практике учебно-воспитательный процесс часто осуществляется в форме диалога, он может рассматриваться как источник взаимного личностного роста, и успех взаимодействия между студентом (обучающимся) и преподавателем во многом зависит от того, насколько гармонична среда обучения в образовательном пространстве вуза [2, с.11], и внешний вид участников коммуникации в вузе играет в этом далеко не последнюю роль.

В рамках лабораторной работы по дисциплинам «Деловые коммуникации», «Русский язык и деловое общение» студентам 1-3 курсов АФ РАНХиГС было предложено провести эксперимент по использованию одежды трех различных стилей — спортивного, повседневного и делового — при посещении занятий в Академии. Необходимо было дать описание элементов гардероба, которые использовал испытуемый, самоощущения и особенностей своего речевого поведения, а также реакции окружающих. Результаты наблюдений нужно было занести в таблицу и обобщить в виде вывода.

Далее будут рассмотрены основные итоги проведенного эксперимента.

90 % участников эксперимента отметили, что находиться в спортивной одежде в стенах вуза им психологически некомфортно, единственное «оправдание» использование такого стиля одежды — занятия физической культурой, которые посещают все студенты с 1 по 3 курс. Соответственно, основная «борьба» развернулась между повседневным и деловым стилями. Нами сознательно не были заданы рамки данных стилей, что дало участникам эксперимента возможность выбора и более глубокой рефлексии. При этом больше критических замечаний относительно особенностей поведения обучающихся, в том числе и речевого, было дано, когда речь шла об использовании одежды официально-делового стиля.

Для девушек наиболее частотными элементами одежды в официально-деловом стиле были названы юбка-карандаш, брюки, блузка, пиджак, строгое платье, туфли; для юношей — пиджак, брюки, рубашка, туфли. По замечаниям респондентов одежда должна быть выдержана в строгой черно-белой гамме.

Что касается самоощущений респондентов, то 80 % из них отметили, что «неудобно находиться в такой одежде, поскольку непривычно»; «красиво, удобно, хотелось бы ходить так всегда, но уходит много времени на сборы»; «непривычно ходить в таком виде, одевается обычно по праздникам»; «в данном стиле одежды чувствовалась некоторая скованность» и т. п.

Несколько замечаний касались цветовой гаммы, в частности, что «черный цвет выражает уверенность и серьезность намерений, внушает уважение». При этом 2 девушки отметили, что «в официально-деловом стиле выглядишь на пару лет старше», потому что нужно делать соответствующий макияж.

Таким образом, с одной стороны, одежда официального стиля сковывает движения, так как в ней непривычно («Одежда смотрится очень красиво. Но не смотря на это в ней нет удобства».), а с другой позволяет чувствовать себя уверенно. Ср. комментарий: «Уверенность в себе. Ощущение леди. Ходила медленнее с поднятой головой» (т. е. одежда вызвала изменения в осанке и походке).

Реакция окружающих на появление в стенах вуза в официально-деловом стиле проявлялась в следующем: «Окружающие смотрели на меня внимательно, наверно, потому, что я очень редко ходу в такой одежде, но <u>их взгляды меня очень привлекали</u> (подчеркнуто нами. — *А. Ш.*)»; «Многие делают комплименты, спрашивают, не день ли рождения, что я так выгляжу»; «Очень много «ловила» взглядов, почувствовала избыток внимания, который вызывает раздражение. Окружающие меня люди оценили положительно мой стиль. Многие из знакомых посчитали, что у меня сегодня экзамен».

Некоторые молодые люди подчеркнули, что ношение строгой одежды привлекает внимание противоположного пола: «В деловом стиле отношение окружающих меняется, особенно у женского пола. Чаще замечаешь, что на тебя смотрят девушки да вообще такое ощущение, что окружающие как-то более одобрительно смотрят на тебя и от этого становится не по себе».

Таким образом, одежда официально-делового стиля воспринимается окружающими как знак наличия чего-то торжественного, важного (день рождения, экзамен и т. д.), при этом избыточное внимание окружающих часто воспринимается негативно, если его привлечение не было прагматической целью индивида.

Уместность использования одежды официально-делового стиля была отмечена участниками эксперимента в следующих ситуациях: «При выступлении перед группой с докладом я была в официальном стиле, это очень помогло выступить успешно — одежда соответствовала месту и ситуации».

Одна из участниц эксперимента в выводе соотнесла данные эксперимента с основами публичного выступления и отметила, что «оратор — это человек, к которому постоянно приковано внимание других людей. Поэтому стоит с особой тщательностью отнестись к своему гардеробу. На одежде не должно быть грязных пятен, дырок, потертостей. Одежда должна быть по размеру и в ней вы себя должны чувствовать комфортно».

Подведем итог проведенного эксперимента, процитировав еще одну из его участниц: «…внешний вид человека определяет его внутреннее состояние, что, в свою очередь, влияет на успешную коммуникацию и

в какой-то мере определяет успешность публичного выступления. В каждом стиле я вела себя по-разному. Самоощущение колебалось от уверенности до абсолютной неуверенности. Легче всего мне было находиться в привычном повседневном стиле, а сложнее — в деловом».

Таким образом, повседневный стиль в современном вузе — это норма, использование делового дресс-кода в образовательном процессе уместно только по особым случаям, но и тогда он оказывает двоякое влияние на процесс коммуникации: кто-то ведет себя и говорит увереннее в деловом костюме, а кто-то начинает стесняться. Следовательно, для достижения эффективного коммуникативного поведения студентов вуза необходима регулярная практика использования вещей, относящихся к деловому дресс-коду в соответствующих коммуникативных ситуациях: конференциях, конкурсах, симпозиумах, официальных встречах и т. д.

Проведенный эксперимент также показал недостаточную разработанность темы влияния внешнего вида студента на формирование его позитивного или негативного имиджа у одногруппников и преподавателей. Кроме того, при интерпретации внешнего вида большое значение занимают стереотипы, поэтому официально-деловой стиль одежды в рамках учебного процесса воспринимается не как норма, а как проявление торжественности, исключительности случая.

Таким образом, в настоящее время внешний вид студента, по нашему мнению, является для интегральной характеристикой, включающей в себя комплекс внешних и внутренних индивидуальных и профессиональных качеств личности, способствующих эффективному поведению в определенных коммуникативных ситуациях как в рамках образовательного процесса в вузе, так и за его пределами.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.

2. Гапонова, С. А. Профессионально-личностное развитие государственных и муниципальных служащих в условиях дополнительного профессионального образования / С. А. Гапонова, О. И. Суховеева // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, Институт психологии Российской академии наук. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — С. 416—429.

3. Занковский, А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. — 2-е изд. — М. : Флинта : МПСИ, 2002. — 648 с.

4. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. — М. : Владос, 2004. — 222 с.

5. Лабунская, В. А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения / В. А. Лабунская // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — № 5.7, 1997. — С. 87-89.

6. Липская, В. М. Личность и костюм: роль конституциональных и психологических типов / В.М. Липская // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке,2012. — № 2. — С. 155-159.

7. Панасюк, А. С. К вопросу гармонизации внутривузовского общения / А. С. Панасюк // Сборник тезисов 3-й Российской конференции по экологической психологии. — М. : Психологический институт РАО, 2003. — С. 140-142.

8. Чертыкова, И. П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза/ И. П. Чертыкова. — Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002. — 244 с.

9. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. — СПб. : Питер, 2002. — 336 с.

10. Leathers, D.G. Successful nonverbal communication: principles and applications / D.G. Leathers. — Prentice Hall, 1997. — P. 12—13.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА

Н. А. Алексеева
Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Россия)

ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЖАНРА MICROFICTION

MICROFICTION: FEATURES AND PECULIARITIES OF TRANSLATION

Настоящая статья посвящена относительно недавно возникшему жанру microfiction, или микрорассказ. В статье анализируются основные характеристики данной формы, особенности функционирования текстовых категорий в жанре микрорассказа, и то, каким образом это проецируется на процесс перевода. Рассматриваются трудности, возникающие в процессе перевода, а также постулируется гипотеза о том, что данная форма позволяет выстроить четкую систему текста.

Ключевые слова: *микрорассказ, microfiction, текстовые категории, система текста, переводческая значимость элементов, информационная плотность.*

The article is devoted to the studies of a new genre of microfiction which presents difficulties for translators due to the restrictions in the text length. At the same time, this particular form allows to build a precise model of the text labelling and categorizing the elements and assessing their significance within the system of the original text so that they can be adequately recreated in the text of translation.

Keywords: *microfiction, text categories, text system, translation significance of text elements, information density.*

Одним из жанров, возникших в художественной литературе относительно недавно, является формат microfiction (микроистория). **Microfiction** представляет собой микрорассказ объемом 140 знаков. Своим появлением он обязан социальной сети Твиттер. Популярность и доступность социальных сетей позволяет авторам знакомить читателей со своими произведениями и поддерживать с ними контакт, но в то же время порождает эксперименты с формой произведения. Формат микрорассказов существовал и ранее, однако Твиттер сжал объемы произведения еще значительнее, что представляет определенную трудность как для писателей, так и для переводчиков. В то же время формат microfiction удобен для того, чтобы исследовать на нем особенности переводческого процесса и пытаться установить определенные закономерности. В настоящей статье мы попытаемся проследить, каким образом ограничения в объеме текста влияют на его характеристики и особенности перевода на другой язык.

Главной отличительной особенностью являются ограничения, вносимые формой произведения, а точнее его объемом. В этой связи microfiction можно сравнивать с поэзий, где размер и ритм порождают те или иные переводческие решения, заставляя переводчика прибегать к вариантам, которые могут оказывать менее эквивалентными с точки зрения семантики.

Ограниченный объем порождает следующие особенности. Во-первых, каждый элемент и позиционирование данного элемента несут функциональную нагрузку. В связи с тем, что автору необходимо построить сюжет на небольшом пространстве текста, т. е. создать не просто отдельную картинку, а полноценную историю, необходимо использовать каждый доступный ресурс. Отсюда логично вытекает второе следствие — в microfiction не должно быть лишних элементов. Жанр microfiction не оставляет пространства для включения чисто эстетических элементов, если они не несут иной нагрузки. В рамках данного жанра даже знаки препинания «отбирают» объем у произведения, что заставляет автора тщательно выискивать языковые средства, которые позволят уложиться в заданный формат, при этом не нарушив стройности и цельности произведения.

Как и прочие, более объемные формы, microfiction обладает своей программой интерпретации. Однако если на протяжении романа автор может давать множество ключей и подсказок для установления последовательности событий, развития истории, оформления характеров персонажей, то в жанре microfiction происходит уплотнение информации и, следовательно, каждый элемент текста одновременно выступает элементом программы интерпретации. Более того, один элемент может реализовывать одновременно несколько функций.

Обратимся к понятию текстовой категории. На сегодняшний день существует целый ряд определений данного понятия, а также различные классификации

и «наборы» текстовых категорий (см. работы Гальперина И. Р., Тураевой З. Я., Болотновой Н. С., Файлке Х., Дресслер В., де Богранд Р.-А., Филиппов К. А. др.). В более ранних исследованиях нами была предпринята попытка систематизировать имеющиеся классификации [1, с. 196—199]. При этом исследователи обращаются к формальной стороне текста, выделяя свойства связности, членимости, цельности, завершенности, смысловой стороне, куда включаются смысловая связность, интертекстуальность, эмотивность, информативность и др.

С одной стороны, поскольку жанр microfiction в первую очередь определяется формой, было бы логично, что именно формальные категории играют более существенную роль. Однако форма порождает другое главное свойство microfiction, а именно информационную плотность, которая в данном случае может рассматриваться как категория. Традиционно под информативность понималась новизна сообщаемой текстом информации [3, с. 22]. Однако в данном случае имеет смысл говорить именно об информационной плотности, поскольку данный фактор порождает особую программу интерпретации, когда читатель обязан за каждым элементом прочитать более одного смысла.

В этой связи интересно обратиться к классификации текстовых категории, предложенной Папиной А. Ф. Исследователь отталкивается от понятия коммуникативного акта и коммуникативной ситуации и стремится вычленить в тексте все их составляющие. В результате мы имеем дело с категориями:

1. Участники коммуникативного акта, участники событий и ситуаций;
2. События, процессы, факты;
3. Время;
4. Пространство;
5. Оценка [4].

В первую группу попадают такие текстовые явления как образ автора и лирический герой. Интересно, что сам персонажи не рассматриваются в ее монографии. Это связано с тем, что А.Ф. Папина анализирует преимущественно поэтические произведения, где в большинстве случаев персонаж — это лирический герой. Однако персонажи — это одновременно и предмет коммуникации, и посредник между автором и читателем. Герой — это одна из ключевых составляющих художественного произведения, поскольку сюжет строится вокруг развития его личности, преодоления конфликта и т. д.

Категория события по сути формирует сюжетную линию текста. Данная категория отражает динамику произведения.

Категории времени и пространства создают фон, на котором развиваются события и появляются герои. Учитывая, что в жанре microfiction часто работают писатели-фантасты, данные категории приобретают дополнительную значимость, поскольку формируют фантастический мир, в котором происходят события.

Категория оценки, согласно А. Ф. Папиной, представляет собой «непосредственную или опосредованную реакцию говорящего» [4, с. 267]. Это любая ментальная, эмоциональная или сенсорная обработка получаемой информации, как автором и адресатом, так и персонажами.

Данные пять категорий формируют художественное произведение, опираясь на них, читатель выстраивает историю в своем сознании. Соответственно, данные категории должны присутствовать в microfiction и формировать программу интерпретации произведений данного жанра.

Еще одно важное следствие ограничения формы — это значительный объем имплицитной информации, которую читатель должен извлечь из текста, опираясь на ключевые элементы. В связи с этим читатель в большей мере становится соавтором текста. Наличие подтекста и имплицитной информации позволяет автору создать большую интригу, которая должна быть передана и в переводном тексте.

Рассмотрев основные особенности жанра microfiction, обратимся к вопросу перевода. Как известно, одной из трудностей перевода выступает проблема асимметрии, существующей между системами различных языков. В паре английский-русский язык в частности данная асимметрия связана с компрессией изложения. Английский язык, благодаря аналитизму, а также особенностям сочетании информации в тексте, способен передавать значения в очень сжатой форме, которая требует развертывания, пояснения, а в ряде случаев перевода информации из имплицитной категории в эксплицитную. Так, к примеру, в английском языке приемлемо начинать каждое предложение с подлежащего, при этом оно может быть каждый раз выражено местоимением. Подобная структура не обязательно является стилистическим приемом повтора, и в то же время не делает текст монотонным, в то время как в русском языке мы можем получить именно эффект монотонности. Возьмем в качестве примера следующий текст:

We roll forward on giant treads, spitting out concrete and brick. Tokyo's skyscrapers rise again. Tonight, the monsters will return. (from *Unused Tomorrows and Other Stories.* Hannu Rajaniemi)

Английский текст характеризуется именно однообразием структуры. Единственное исключение — вынос обстоятельства времени на первое место в последнем предложении. Создается определенная рубленность ритма, которая определяется формой текста. Сохранение структуры в переводе может снизить стилистику текста.

В то же время, несмотря на трудности, связанные с сохранением объема текста, microfiction позволяет четко определять роль каждого элемента, его нагруженность, а за счет незначительного объема четко выстраивать систему текста, его интерпретации и воссоздания на языке перевода.

Обратимся еще к одному примеру и попытаемся рассмотреть его с точки зрения текстовых категорий и структуры текста.

SNOWMEN

Military experiment creates intelligent snow. Icy fists smash the armies of the world. The White Emperor wears a carrot crown. (from *Unused Tomorrows and Other Stories.* Hannu Rajaniemi)

Мы снова можем наблюдать единообразие структуры предложений. В данном тексте оно еще более очевидно, чем в предыдущем. Более того, это придает тексту определенный «телеграфный стиль», характерный для краткой новостной сводки. Среди ключевых элементов текста можно выделить: *military experiment; intelligent snow; icy fists; smash; armies of*

the world; White Emperor; carrot crown, а также само название текста — *snowmen*.

Лексемы *snowmen, snow, icy, White* создают фон, на котором разворачиваются события. Они не дают нам ни точной локации, ни времени, однако посредством интертекстуальности рисуется образ «замерзшей страны» наподобие страны Снежной королевы, Нарнии с вечной зимой или, что ближе к научной фантастике, мира будущего после глобальной климатической катастрофы.

Лексема *intelligent snow* одновременно является реалией и элементом, реализующим категорию времени, поскольку мы воспринимаем данную технологию как технологию будущего.

Помимо неизвестной локации и отсылки в будущее, в данном тексте мы имеем в качестве фона ситуацию военного конфликта, которая строится за счет лексем *military, fists, smashes, armies*. При этом вымышленные реалии за счет ограниченности пространства текста не характеризуются точно и однозначно. Это также представляет собой переводческую проблему, поскольку требует подбора эквивалента, который оказался бы равен по объему понятия и способности передавать имплицитную информацию элементу исходного текста.

В качестве участников события мы имеем одного героя — *the White Emperor*, который появляется только в кульминации текста. Однако дополнительные элементы — *a carrot crown* — отсылают нас к заголовку (*Snowmen*) и позволяют прорисовать образ через имплицитную информацию.

Категория оценки непосредственно не присутствует в тексте, так как вся информация о главном герое существует исключительно в подтексте. Следовательно, мы не можем характеризовать его ни как положительного, ни как отрицательного героя. В результате кульминационное событие также не является окрашенным в определенные тона. В данном случае читатель сам достраивает ситуацию, в связи с чем задача переводчика сохранить текст таким же нейтральным с точки зрения оценочности. Тем не менее, в имплицитном слое за счет противопоставления *Emperor* и *carrot crown* создается некий диссонанс, который может породить то или иное отношение читателя к тексту. Поскольку коллокация по модели Noun + Noun может быть передана различными способами: при помощи прилагательного — морковная корона — или сочетания существительных с предлогом — корона из морковки/корона из моркови, необходимо учитывать противопоставление, присутствующее в исходном тексте для более точной передачи.

Если анализировать структуру данного текста, то можно построить следующую схему:

BE + KE. KE + Action + BE. Hero / KE + Climax.

где BE (Background elements) — элементы текста, задающие фон/мир: пространство/локацию, время, детали мира;

KE (Key elements) — ключевые элементы, реалии;

Action — действие;

Climax — кульминация.

В целом текст строится по принципу: первое предложение дает нам объединенные экспозицию и завязку, второе предложение — развитие действия, третье — кульминация и развязка. Таким образом, текст строится по стандартной модели. Более того, мы видим, что ключевые элементы взаимосвязаны и расположены так, что усиливают друг друга, образуют связность текста, при том что значительная часть информации оказывается в имплицитном пласте. К примеру, в конце первого предложения дается ключевой элемент — *intelligent snow*, которые перетекает в следующий ключевой элемент — *icy fists*. Стоит обратить внимание на то, что ряд элементов — такие как *military experiment, armies of the world* — изначально фигурировали как ключевые элементы, но в данной схеме они даются как фоновые элементы. Данный факт подчеркивает их двойную нагрузку, которую необходимо учитывать при переводе текста.

Жанр microfiction за счет ограничения в объеме дает переводчику возможность выстраивать четкую систему элементов с точки зрения их позиционирования в тексте, реализации определенных текстовых категорий, что представляется более трудной задачей даже в рамках стандартного рассказа, не говоря уже о романе. В то же время в микрорассказах элементы зачастую оказываются полифункциональными, а также обладают имплицитным потенциалом, что может затруднять их интерпретацию. Анализ текста с точки зрения его категорий (в первую очередь, смысловых категорий персонаж, Событие, Время, Пространство, Оценка) позволяет выстроить модель интерпретации. Проведенный анализ примеров показывает, что построение схемы и системы элементов текста позволяет более точно определить их роль, что необходимо для подбора правильного эквивалента.

Список литературы

1. Алексеева, Н. А. Особенности реализации текстовых категорий в креолизованном тексте песни (на материале англоязычных песен в стиле кантри) : Дисс. … канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. А. Алексеева. — СПб/, 2013. — 252 с.

2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. — М/ : Флинта, 2009. — 520 с.

3. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М/ : URSS, 2008. — 144 с.

4. Папина, А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории / А. Ф Папина. — М/ : URSS, 2002. — 368 с.

5. Тураева, З. Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика / З .Я. Тураева. — М/ : URSS, 2009. — 127 с.

6. Филиппов К. А. Лингвистика текста: курс лекций / К. А. Филиппов. — СПб/, 2007. — 336с.

7/ Rajaniemi, H. Unused Tomorrows and Other Stories // Hannu Rajaniemi: Collected Fiction — San Francisc o: Tachyon Publications, 2015. — P. 2

М. Д. Балаев
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ФЭНТЕЗИ-СПОРТА И ВОЗМОЖНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

TERMS AND CONCEPTS OF FANTASY SPORTS AND POSSIBLE WAYS OF TRANSLATING THEM INTO RUSSIAN

Фэнтези-спорт — явление для России новое. Фэнтези-спорт обладает большой популярностью в США, Канаде и ряде европейских стран, в то время как в нашу страну он пришел относительно недавно, пока ограничиваясь небольшим уровнем популярности. Тем не менее, с каждым днем все больше и больше любителей спорта узнают об этом явлении и присоединяются к нему. В связи с этим возникает необходимость (пусть на данный момент и узконаправленная) стандартизации и систематизации достаточно обширной терминологии сферы фэнтези-спорта и подбора соответствующих эквивалентов для англоязычных терминологических единиц. Автор данной статьи предпринимает попытку систематизировать основные термины фэнтези-спорта и проанализировать уже имеющийся перевод, либо предлагает возможные варианты их перевода на русский язык.

Ключевые слова: *термин, терминология, спорт, фэнтези-спорт, ежедневный фэнтези-спорт, DFS.*

Fantasy sports is a relatively new concept for Russia. It is extremely popular in the United States, Canada and several European countries, but only recently has it come to Russia and is gaining popularity here, albeit at a small pace. Nonetheless, more and more sports fans are finding out about fantasy sports and are starting to get involved. With that in mind, it is necessary (even though this necessity is for now dictated by a relatively small group of people) to standardize and systematize the terminology of fantasy sports and try to pick the respective equivalents for English fantasy sports terms. This article attempts to systematize some of the basic terms and concepts of fantasy sports, analyze the existing translations of these terms or put forth their possible translations into the Russian language.

Keywords: *term, terminology, sports, fantasy sports, daily fantasy sports, DFS.*

Введение

Прежде чем начать детальный разговор о терминах, употребляемых в индустрии фэнтези-спорта, следует обратиться к истории данного явления и к принципам, на которых зиждется фэнтези-спорт. Сразу оговоримся, что юридические аспекты, связанные с фэнтези-спортом, в нашей работе будут затронуты лишь косвенно, а именно в той части статьи, которая будет посвящена истории данного явления.

История фэнтези-спорта берет свое начало в 1962 году, когда Билл Винкенбах, один из владельцев команды по американскому футболу «Окленд Рэйдерс», совместно с пиар-менеджером команды Биллом Тоннелем и журналистом The Tribune Скоттом Стирлингом придумали свод правил, который и стал основой для скоринга (толкование этого и ряда других терминов приводится ниже по тексту статьи — прим. автора), используемого в современном фэнтези-спорте [3]. Винкенбах по праву считается отцом-основателем фэнтези-спорта. Подсчет очков был похож на современный фэнтези, но был гораздо проще. В основном учитывались тачдауны и филдголы, победитель получал кубок, а финишировавший последним — колпак шута [2].

«Идея Винкенбаха на тот момент не была широко известна, гораздо большую популярность она приобрела позднее. Профессор социологии Уильям Гэмсон начал устраивать «Бейсбольный семинар», в котором его участники собирали составы на бумаге из реальных игроков, а затем соревновались по сумме мест по различным параметрам. В 1980 году редактор Дэниэл Окрент, когда-то узнавший игре от одного из участников семинара Гэмсона, решил придумать подробные правила новой игры, названием которой было «Rotisserie League of Baseball». У Окрента было много друзей в спортивной журналистике, которые, узнав о его игре, увлеклись ею» [3].

«В июле того же года в газете The New York Times была впервые опубликована статья о фэнтези-бейсболе «What George Steinbrenner is to the American League, Lee Eisenberg is to the Rotisseries League». Эта статья вызвала огромный интерес в медиапространстве, вершиной которого стал рассказ о лиге Дэниэла Окрента на телеканале CBS. Затем в СМИ появились колонки, посвященных нюансам игры (во время забастовки бейсболистов в 1981 году тема фэнтези-бейсбола стала одной из главных тем для спортивных колумнистов), после чего стали публиковаться книги и фирменные комплекты для игры. К 1988 году аудитория всех видов фэнтези-спорта в США насчитывала 500 тысяч человек, а к 1994 году их стало 3 миллиона. 1993 для фэнтези-спорта является знаковым, в этом году в национальной газете USA Today появляется еженедельная колонка, посвященная этой игре. Её автором был Джон Хант, который стал самым известным фэнтези-обозревателем до появления интернета» [3].

«В течение 90-х гг. XX века фэнтези-спорт набрал огромную популярность, отчасти и из-за появления огромного количества домашних компьютеров и интернета. К концу 1990-х фэнтези стал настолько будничным явлением, что даже профессиональные

спортивные лиги стали включаться в процесс. До этого они и слышать ничего не хотели о фэнтези, либо считая его увлечением для «ботанов», либо, в худшем случае, азартной игрой» [2].

Сейчас в фэнтези-спорт играет 41,5 миллионов человек, и это только в США и Канаде [5]. До сих пор идут споры, является ли фэнтези-спорт азартной игрой. Не вдаваясь в юридические подробности, стоит заметить, что явление это очень популярно, но, к сожалению, как и во многих сферах жизни, терминология в фэнтези-спорте представлена на английском языке.

Концепция фэнтези-спорта

Прежде чем, наконец, перейти к анализу терминов фэнтези-спорта, необходимо поговорить об основных принципах, лежащих в его основе.

Если говорить упрощенным языком, то фэнтези-спорт — это разновидность ставок на различные спортивные события. Тем не менее, есть у фэнтези-спорта и свои принципиальные отличия.

В фэнтези-спорте игрок выступает в качестве генерального менеджера (тренера) «воображаемой» команды (отсюда и приставка «фэнтези» в названии — *прим. автора*). «В зависимости от вида спорта, конкретного соревнования и fantasy-площадки, правила сбора могут отличаться, но принцип всегда один: менеджер получает определенный бюджет, и на него нужно найти идеальное сочетание игроков, которые выступят лучше других. Правила оценки действий спортсменов могут сильно разниться в зависимости от игровой платформы, и новички, чтобы разобраться, как играть, должны в первую очередь изучить систему начисления очков. Фэнтези — это разновидность прогнозов, где вам необходимо предугадать, как сложится матч для конкретных спортсменов» [4].

По сути, принцип фэнтези-спорта сводится к следующему — вы набираете команду из «виртуальных» игроков, после чего за определенные действия реальных игроков в том или ином виде спорта вашим «виртуальным» игрокам начисляются очки. Выигрывает тот игрок, у которого команда в сумме набрала больше всего очков.

Что касается временной продолжительности турниров по фэнтези-спорту, то они бывают двух видов: сезонные, то есть продолжающиеся в течение всего сезона в той или иной лиге, а также ежедневные (*daily fantasy sports*, или сокращенно *DFS*). Турниры могут проводиться как «на интерес», так и на реальные деньги: все зависит от правил, принятых на той или иной площадке для игры в фэнтези-спорт. В сезонном фэнтези обычно предусмотрено несколько замен на определенный временной промежуток (обычно 3—5 замен в неделю), а в ежедневном фэнтези замены можно сделать самое позднее за несколько минут до начала игр.

Термины фэнтези-спорта и их эквиваленты, полученные путем транскрипции или транслитерации

Теперь перейдем собственно к анализу терминологии, употребляемой в фэнтези-спорте. Следует при этом оговориться, что ниже будут приведены определения и варианты переводов ряда основных терминов.

Как уже было сказано выше, в основе фэнтези-спорта лежит набор очков игроками из собранной вами «виртуальной» команды. За определенное действие на поле, льду или паркете каждый игрок получает определенное количество очков, причем в зависимости от фэнтези-площадки это количество может быть разным. Система начисления очков по-английски называется *scoring* (с англ. *score* — счёт). В целом, в русскоязычной индустрии фэнтези данный термин уже имеет устоявшийся эквивалент скоринг, который, как мы полагаем, достаточно емко описывает заложенный в данное понятие смысл. Конечно, в определенном контексте можно использовать и различные варианты описательного перевода, например, «система начисления очков» (скажем, в случае, если необходимо избежать речевых повторов), но вариант перевода скоринг кажется нам ёмким и вполне уместным; к тому же повторимся — такой термин уже используется в русскоязычном комьюнити.

Следующий термин, который мы проанализируем — это термин *bankroll*. Стоит оговориться, что данный термин пришел в фэнтези-спорт из покера, а означает он всю сумму средств, имеющихся на счету игрока. Термин появился после покерного бума в начале XXI века, когда онлайн-покер обрел невероятную популярность, и многие игроки начали заводить аккаунты на различных покерных сайтах. В фэнтези-спорте это понятие также используется довольно широко. Таким образом, поскольку по меркам современного Интернета этот термин используется достаточно давно, у него уже есть устоявшийся эквивалент банкролл, полученный путем транслитерации. Мы полагаем, что и этот термин достаточно емко описывает названное им понятие, поэтому нет необходимости вводить какой-то новый русскоязычный эквивалент, который к тому же может потенциально отличаться громоздкостью.

Еще один термин, который также уходит корнями в индустрию покера — *in the money*, или сокращенно *ITM*. Одной из общих черт фэнтези-спорта и покера является то, что игры часто проводятся в турнирном формате. Структура этих турниров предусматривает выплату призовых лишь определенному проценту участников, поэтому «в деньги» попадают не все. Таким образом, данный термин и описывает попадание игрока на место, за которое положены призовые. На русский язык он чаще всего передается транслитерацией ИТМ. В некоторых контекстах допускается и описательный перевод, например, попадание в деньги, попадание в призовые.

Следующий термин является исконным для фэнтези-спорта — *stacking*. Этот термин описывает стратегию, при которой из одной команды берется несколько игроков (*stack* — связка, кипа, куча), что в перспективе обеспечивает набор большего количества очков. Как и предыдущие термины, он имеет устоявшийся эквивалент стекинг (встречается также альтернативное написание стэкинг). Опять же, как и в ряде описанных выше случаев, описательный перевод термина на русский язык вышел бы довольно громоздким, поэтому такой емкий вариант передачи термина кажется нам вполне уместным.

Термины фэнтези-спорта, не имеющие однозначных устоявшихся эквивалентов

В разделе выше был проведен анализ относительно устоявшихся эквивалентов терминов, широко упо-

требляемых в среде игроков в фэнтези-спорт. Тем не менее, ввиду новизны самого явления в данной сфере есть и термины, которые пока не имеют однозначного эквивалента в русском языке. Попробуем проанализировать их и дать возможные варианты их передачи на русский.

Стоит оговориться, что описанные выше термины относятся к фэнтези-спорту в целом, а ниже будет проведен разбор терминов, употребляемых по большей части игроками в ежедневный фэнтези-спорт (DFS).

Первый термин — *chalk* (с англ. «мел»). Данное слово обозначает одного или нескольких игроков (реальных команд), которые в тот или иной игровой день, скорее всего, будут выбраны большинством участников турнира по DFS. Достаточно сложно проследить ассоциативную природу выбора именно такого слова; возможно, это как-то связано с тем, что мелом на доске пишут список основных концепций, дел и т. д. Так или иначе, этот термин является ходовым в англоязычном DFS-комьюнити, однако в русском языке однозначного соответствия он не имеет. В свою очередь, мы предлагаем в данном случае придерживаться практической транскрипции и передавать данный термин как чок по причине его емкого и лаконичного характера.

Следующий термин, который мы проанализируем, является антонимом понятия чок; это термин *contrarian* (с англ. «белая ворона, бунтарь»). Как можно догадаться из краткого описания, данный термин указывает на одного или нескольких игроков из реальных спортивных команд, которые в тот или иной игровой день, скорее всего, будут выбраны незначительным числом участников турнира по DFS. Термин *contrarian* очень сложно передать на русский язык однозначно; он достаточно часто используется в сфере биржевых операций, чтобы описать инвестора, которые принимает противоположные общепринятым решения. При этом перевод данного понятия зачастую носит описательный характер; скажем, Большой англо-русский экономический словарь приводит следующий перевод термина: «инвестор, действующий вопреки тенденции рынка» [1. С. 138]. В данном случае, как нам кажется, передача термина на русский язык с помощью транскрипции («контрэриан») не является оптимальной ввиду сложности написания слова на русском языке. Описательный перевод, по понятным причинам, также вряд ли подходит. Одним из возможных вариантов нам кажется употребление эквивалентного по значению устойчивого выражения или фразеологизма в русском языке; скажем, «пойти против шерсти» (хотя очевидно, что при такой передаче термина на язык перевода (ПЯ) следует учитывать прагматический аспект и контекст, которые либо позволят использовать такой устойчивое словосочетание с ярко выраженной разговорной окраской, либо не позволят). Так или иначе, пока данный термин не имеет стопроцентно общепринятого эквивалента, а мы предлагаем лишь один из потенциальных вариантов его передачи на ПЯ.

Еще один термин, который мы проанализируем — *slate* (с англ. «список, заявка, реестр»). Словом *slate* обозначается список матчей, проводимых в тот или иной игровой день. Несмотря на то, что можно было бы вновь пойти по пути транскрипции и передать слово на русский язык как «слейт» (что, в общем-то, уже происходит среди игроков в DFS; по крайней мере, в их «профессиональном» сленге), мы полагаем, что в тех случаях, когда на ПЯ уже имеется похожая или совпадающая по значению лексическая единица, следует использовать именно ее. В спортивном дискурсе есть расхожее понятие «игровой день», и мы считаем, что оно вполне подходит по смыслу и является достаточно емким, чтобы считаться эквивалентом термина *slate* в русском языке.

Заключение

Выше были описаны лишь несколько основных для фэнтези-спорта терминов. Несмотря на заимствование некоторых понятий из смежных областей (например, покера), терминологический аппарат в данной области все еще находится в стадии формирования, и для некоторых понятий до сих пор не существует однозначных соответствий на русском языке. Таким образом, для пополнения терминологического аппарата фэнтези-спорта на русском языке потребуются усилия всех заинтересованных в этом лиц.

Список литературы

1. Большой англо-русский экономический словарь / составители С. С. Иванов, Д. Ю. Кочетков. — М. : ЗАО «Центрполиграф», 2005. — 620 с.

2. Глава 7. Как появился фэнтези-спорт [Электронный ресурс] / Любительский перевод книги Дэна Барбариси ‘Dueling with Kings’ / Перевод А. Боброва, М. Балаева. — Режим доступа: http://ru.timetodraft.com/blogs-posts/151470-glava-7-kak-poyavilsya-fentezi-sport (дата обращения 16.01.2018)

3. Что такое фэнтези-киберспорт? [Электронный ресурс] / А. Швец. — Режим доступа: https://esports.mail.ru/progames/feat/chto_takoe_fentezi_kibersport/ (дата обращения 16.01.2018)

4. Что такое фэнтези-спорт? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ru.timetodraft.com/blogs-posts/52-chto-takoye-fentezi-sport (дата обращения 16.01.2018)

5. Newman, N. History of Fantasy Sports [e-source] / N. Newman. — Режим доступа: https://fantasy-sport.net/history-of-fantasy-sports/ (дата обращения 16.01.2018)

К. А. Данилова
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ДИСКУРСЕ

PECULARITIES OF INTERTEXTUAL ELEMENTS TRANSLATION IN THE POSTMODERN DISCOURSE

Данная работа посвящена изучению категории интертекстуальности в постмодернистском дискурсе. Особое внимание уделено способам и стратегиям перевода интертекстуальных элементов в романе Дж. Фаулза «Волхв». К интертекстуальным включениям отнесены такие формы, как упоминание, аллюзия, цитата. Основным стратегиями перевода являются адаптация и переводческий комментарий.

Ключевые слова: *постмодернистский дискурс, интертекстуальность, интертекстуальные включения, стратегия перевода, переводческий комментарий.*

The article explores the category of intertextuality in the postmodern discourse. Special attention is given to the translation of intertextual elements in the novel "The Magus" by J. Fowles. The intertextual forms are the following: reference, allusion, quotation. The main translation strategies are adaptation and translator's note.

Keywords: *postmodern discourse, intertextuality, intertextual elements, translation strategy, translator's note.*

В последние десятилетия частота употребления термина «дискурс» в лингвистической сфере постоянно возрастает. В настоящее время в область научных интересов лингвистов входит множество дискурсов, однако одним из актуальных направлений является исследование постмодернистского дискурса.

В процессе знакомства с постмодернистским произведением читатель постоянно сталкивается с изобилием интертекстуальных включений, перевод которых нередко представляет определенную трудность для переводчика. Целью данной статьи является выявление различных проблем, возникающих в процессе перевода интертекстуальных включений в постмодернистском дискурсе, а также определение способов и стратегий их решения. Материалом исследования служит роман знаменитого английского писателя-постмодерниста Джона Фаулза «Волхв». В соответствии с целью данной работы основными методами исследования являются описательно-аналитический метод, а также собственно лингвистические методы анализа: дискурсивный анализ, интертекстуальный анализ, лингвостилистический анализ и сопоставительно-переводоведческий анализ.

Понятие «постмодернизм» является достаточно широким и охватывает множество сфер культуры: философия, эстетика, искусство, гуманитарные науки. Постмодернизм получил широкое распространение в 50-60-е годы XX века в Америке и Европе, считаясь, с одной стороны, логичным продолжением модернизма, а с другой — его противопоставлением. В 1971 году американский литературовед Ихаб Хассан впервые употребил данный термин в области литературы и разработал классификацию признаков постмодернизма.

Постмодернистский дискурс является одним из видов литературно-художественного дискурса. В нашей работе мы опираемся на определение Е. Н. Лучинской и понимаем под постмодернистским «дискурс, протекающий в ситуации постмодернизма (направление в культуре второй половины XX в., использующее элементы различных стилей и направлений прошлого, нередко с ироническим эффектом) и представляющий собой интегрированную, воплощенную в тексте и иных артефактах систему подходов, взглядов, ментальностей, концепций, соотносящихся с «ситуацией постмодернизма» [4, с.10].

Одним из выдающихся представителей постмодернизма является Джон Фаулз, а его роман «Волхв» представляет собой объект для изучения разных групп исследователей. Постмодернизм стремится к объединению в рамках одного произведения различных художественных приемов и культурно-исторических эпох. Для постмодернистского произведения характерна «двойная референция»: сюжет — для одного круга читателей, ассоциации — для другого. К ряду отличительных черт постмодернизма можно отнести возможность различных интерпретаций, пародийность, иронию, хаотичность, а также интертекстуальность, которая является важной категорией постмодернистского дискурса, так как в произведениях постмодернизма создается новый мир, состоящий из цитат и аллюзий, наблюдается постоянная ориентация на «чужое слово». Автор прибегает к использованию уже кем-то написанных моментов, смешивает стили и жанры.

Явление интертекстуальности существует уже давно, так как это изначальное свойство текста, однако сам термин «интертекстуальность» возник сравнительно недавно, впервые он был употреблен в работе Ю. Кристевой, представительницы французской литературоведческой школы. По Ю. Кристевой, «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст — это впитывание и трансформация какого-либо другого текста» [3, с. 167]. В нашем исследовании мы опираемся на определение В.Е. Чернявской и понимаем интертекстуальность как «способ, которым один текст актуализирует в своем внутреннем пространстве другой, выражая при этом авторский замысел» [6, с. 178].

На сегодняшний день перевод интертекстуальных элементов в рамках литературно-художественного произведения еще не получил системного подхода в переводоведении. Основная проблема при переводе

интертекстуальных включений связана с такими понятиями, как эквивалентность текста оригинала (ИТ) и текста перевода (ПТ), а также обеспечение адекватного воздействия текста на реципиента. Сохранение в переводном произведении интертекстуальных связей текста оригинала требует от переводчика фоновых знаний и знание контекста, поскольку понимание интертекстуальных включений даже на родном языке представляет определенные трудности. Для достижения адекватного перевода переводчик использует определенную стратегию, под которой понимается «порядок и суть действий переводчика при переводе конкретного текста» [1, с. 321].

Обратимся к практической стороне перевода интертекстуальных элементов и проиллюстрируем их на примерах. При разграничении интертекстуальных элементов мы обращаемся к классификации Г. Г. Слышкина, в рамках которой выделяются пять основных инструментов интертекстуальности: упоминание, прямая цитация, квазицитация, аллюзия и продолжение. ***Рассмотрим наиболее яркие примеры интертекстуальных включений и способы их перевода.***

Упоминание — это «апелляция к концепту прецедентного текста путем прямого воспроизведения языковой единицы, являющейся именем данного концепта». Такой единицей обычно служит заглавие произведения, реже — имя автора.

The owner had not written his or her name inside, but there were several little slips of plain white paper, neatly cut. The first one I turned to marked a page where four lines had been underscored in red ink; from "Little Gidding" [7, p. 158].

На форзаце не было имени владельца, но над обрезом торчали аккуратно настриженные ленточки гладкой белой бумаги. Одна из них отмечала страницу, на которой кто-то обвел красными чернилами четверостишие из поэмы «Литтл Гиддинг» [5].

В данном случае читателю понятно, что речь идет о конкретном произведении, однако англоязычный реципиент сразу может вспомнить автора данного произведения, в то время как русскоязычный читатель может не иметь данных фоновых знаний об английской литературе, поэтому переводчик вводит переводческий комментарий для передачи более детальной информации. Также следует отметить, что переводчик использует устоявшийся перевод данного произведения, которое было передано с помощью метода транслитерации.

Прим. пер.: поэма знаменитого английского поэта, лауреата Нобелевской премии по литературе Томаса Стернза Элиота из произведения «Четыре квартета» (1936—1943).

Аллюзия — соотнесение предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определенном тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части. Аллюзия предполагает отсылку к определённым историческим, культурным, политическим, биографическим и литературным фактам.

We formed a small club called Les Hommes Révoltés, drank very dry sherry, and (as a protest against those shabby dufflecoated last years of the forties) wore dark gray suits and black ties for our meetings; we argued about essence and existence and called a certain kind of inconsequential behavior existentialist [7, p.7].

Мы организовали небольшой клуб под названием Les Hommes Revoltes, пили очень сухой херес и (в пику шерстяным лохмотьям конца сороковых) нацепляли темно-серые костюмы и черные галстуки. Собираясь, толковали про бытие и ничто, *а свой изощренно-бессмысленный образ жизни называли экзистенциалистским* [5].

Данный пример иллюстрирует использование автором аллюзии на философское эссе, автором которого является Жан Поль Сартр. Аллюзия выполняет референтивную функцию, так как у читателя возникает выбор: он может продолжить чтение или может обратиться к работам данного автора. Подобное интертекстуальное включение сложно распознать в тексте и грамотно его интерпретировать. В данном случае переводчик также вводит переводческий комментарий для компенсации смысловой потери.

Прим. пер. «Бытие и ничто» (1943) — библия французского экзистенциализма, философский трактат Жана-Поля Сартра. Главная цель книги — доказать, что существование человека первично по отношению к его сущности и показать, что свобода воли существует.

Прямая цитация — «дословное воспроизведение языковой личностью части текста в своем дискурсе в том виде, в котором этот текст (отрывок текста) сохранился в памяти цитирующего».

There was a louder rustle; she had sat down, and very close behind me. I thought she would drop a cone, tickle my nose. But in a very low voice she began to recite, half singing.
A frog he would a-wooing go,
Whether his mother would let him or no.
So off he marched with his nice new hat
And on the way he met with a rat.
And they came to the door of the mouse's hall,
They gave a loud knock and they gave a loud call.
Pray, Mrs. Mouse, are you within?
Oh yes, Mr. Rat, I'm learning to spin.
Pray, Mrs. Mouse, will you give us some beer…
[7, p. 272].

Я различал похрустывание палых игл. Она остановилась прямо надо мной. Снова шорох, на этот раз громче: села почти вплотную. Кинет шишкой, пощекочет хвоинкой нос? Но она принялась тихо декламировать Шекспира.
— *Ты не пугайся*: *остров полон звуков* —
И шелеста, и шепота, и пенья;
Они приятны, нет от них вреда.
Бывает, словно сотни инструментов
Звенят в моих ушах; а то бывает,
Что голоса я слышу, пробуждаясь,
И засыпаю вновь под это пенье.
И золотые облака мне снятся.
И льется дождь сокровищ на меня…
И плачу я о том, что я проснулся [5].

Данный пример неатрибутированной цитации художественного произведения интересен с точки зрения перевода. Переводчик указывает в комментарии ис-

точник перевода данной цитаты: У. Шекспир, «Буря», акт III, сц. 2, перевод Мих. Донского. Однако любой реципиент, обладающий знанием английского языка, сможет при сравнении этих отрывков определить, что, во-первых, в исходном контексте нет ссылки на У. Шекспира, а, во-вторых, переводы совершенно не совпадают. В данном случае переводчик использует прием адаптации таким образом, что исходная цитата заменяется в переводе на цитату из шекспировской пьесы «Буря». Кроме того, изначально неатрибутированная цитата становится атрибутированной в тексте перевода (переводчик ссылается на источник). Важно отметить, что источник цитаты в оригинальном произведении представляет собой детскую народную сказку, которая незнакома русскоязычному реципиенту. Таким образом, переводчик решает привести цитату из пьесы «Буря», которая бы соответствовала замыслу автора (более того, данная пьеса — источник многих аллюзий и упоминаний в романе). В данном контексте считаем переводческое решение удачным, однако отмечаем, что перевод не полностью передает текст оригинала.

Хотелось бы также обратиться к заглавию произведения. В оригинале оно звучит «The Magus». Исходное заглавие романа подчеркнуто амбивалентно: читатель может предположить, что в произведении говорится либо о белой, либо о черной магии. В некоторых переводах мы видим, что заглавие произведения так и переводится «Маг». Слово же «волхв» в русской церковнославянской традиции имеет сугубо положительное сакральное значение при стертости другого, изначального смысла слова «magus», учитываемого Фаулзом: «жрец», «колдун», «чародей». Такое переводческое решение, скорее всего, обусловлено желанием передать положительную коннотацию слова, уменьшить объем заимствований и сохранить в переводе коренные русские слова.

Таким образом, сложность перевода интертекстуальных включений заключается в том, что переводчик художественной литературы выступает одновременно и в роли реципиента, и в роли адресанта сообщения. Первостепенной задачей переводчика художественного текста является сохранение индивидуальности и адаптация материала под конкретную культуру, сохраняя реалии страны оригинала, но делая их понятными представителю другой нации, соблюдая при этом темп и ритм произведения. Переводчик должен не только распознать смысл оригинала, но и донести его до читателя переводного текста. Зачастую перевод интертекстуальных включений ведет к смысловым потерям, для их сокращения переводчик использует такие переводческие приемы, как переводческий комментарий и адаптация.

Список литературы

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв, фак. высш. учеб. Заведений / И. С. Алексеева. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

2. Кучменко, М. А. Постмодернизм в современном литературном пространстве / М. А. Кучменко // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение, 2013. — Вып. 2. — С. 168— 171.

3. Кристева, Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Ю. Кристева. — М. : РОССПЭН, 2004. — 656 с.

4. Лучинская, Е. Н. Постмодернистский дискурс: семиологический и лингвокультурологический аспекты интерпретации : дис. … д-ра филол. наук / Е. Н. Лучинская. — Краснодар, 2002. — 329 с.

5. Фаулз, Дж. Волхв / Дж. Фаулз. — М. : Независимая газета, 1993 // Электронная библиотека Максима Мошкова. — URL: http://lib.ru/FAULS/mag.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 10.12.2017).

6. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. — М. : Книжный дом «Либроком», 2009. — 248 с.

7. Fowles, J. The Magus / J. Fowles. — NY : Back Bay Books, 2001. — 656 p.

А. С. Даулетов
Сургутский государственный педагогический университет
(г. Сургут, Россия)

РОЛЬ КАТЕГОРИИ РОДА В ПЕРЕВОДЕ ПЕРСОНАЖЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ» О. УАЙЛЬДА

GENDER ASPECTS OF TRANSLATION OF CHARACTERS AS THEY ARE SEEN IN AN ENGLISH TEXT “THE HAPPY PRINCE” BY O. WILDE

В статье рассматриваются проблемы выражения грамматической категории рода лексическими языковыми средствами (в виде лексем и словосочетаний) на аутентичном материале художественного текста «Счастливый Принц» писателя О. Уайльда, для которого английский язык является родным, и его перевода на русский язык, выполненного профессиональным переводчиком К. Чуковским. Главное внимание при исследовании категории рода обращается на типы взаимоотношений между персонажами разного пола при их переносе из текста оригинала в текст перевода, а также на рассмотрение доступных вариантов перевода персонажей.

Ключевые слова: *категория рода, мужской род, женский род, существительное, местоимение, текст и дискурс.*

This paper concerns the lexical problem how to convey the category of gender while translating the authentic English texts into Russian in terms of "The Happy Prince" by O. Wilde. When contrasted to each other the English and the Russian analogous nouns being of different genders illustrate dramatically different outer world as it is seen through the grammatical category of gender. The Russian professional translators do their best to convey the English gender peculiarities using both grammar and lexical-semantic devices sometimes seeming to be of no effect. While studying gender close attention is drawn to conveying masculine and feminine gender and their effect seen in the translation.

Keywords: *gender, the category of gender, masculine, feminine, noun, pronoun, a text and its discourse.*

Изучение категории рода для языкознания представляет большой интерес с точки зрения когнитивной лингвистики, поскольку категория рода может отражать культурные и исторические ценности в языке.

Саму категорию рода О. С. Ахманова, например, трактует, как лексико-грамматическую категорию существительных, проявляющуюся в их способности сочетаться с известными формами согласуемых слов. По ее мнению грамматический род является формальной категорией, род в собственном лингвистическом смысле, а род естественный — предполагаемым соответствием между родом как языковой категорией и естественным (биологическим) делением по полу [1, с. 389].

В. А. Виноградов, в свою очередь, определяет понятие «род» как грамматическую категорию, свойственную разным частям речи и состоящую в распределении слов или форм по двум или трем классам, традиционно соотносимым с признаками пола или их отсутствием; эти классы принято называть мужской, женский, средний род [2, с. 417].

Категория рода имеет свое специфическое выражение и в английском, и в русском языках, и поэтому функционирует разными способами в одних и тех же коммуникативных ситуациях при назывании рода, что ярко проявляется в процессе перевода объектов. Носители языка впервые получают представления о категории рода через языковую среду, поколенческий опыт родителей и предков. Профессиональные русские переводчики, владеющие английским, как иностранным или вторым языком, вынуждены пользоваться справочной информацией о категории рода, в которой информация о родовой принадлежности предлагается только у очень ограниченного количества лексем.

В современном английском языке в отношении категории рода Б.А. Ильиш в своей книге «Строй современного английского языка» пишет следующее: *"The Modern English noun certainly has not got the category of grammatical gender, which is to be found, for example, in Russian…"* В современном английском языке определенно не прослеживается грамматическая категория рода, которую можно найти, например, в русском языке. *"Not a single noun in Modern English shows any peculiarities in its morphology due to its denoting a male or a female being."* Не каждое существительное в современном английском языке отражает ярко выраженные морфологические характеристики касательно определения рода, что является доказательством того, что в англоязычных толковых словарях категория рода также отсутствует. Такие слова, как *husband* — муж и *wife* — жена, не демонстрируют никакого различия в своей форме касательно особенностей их лексических значений. В таких парах, как *actor — actress, prophet — prophetess* и так далее, разница между существительными, по мнению автора, является чисто лексической [3, с. 36].

Исходя из этого можно сделать вывод, что в древнеанглийском языке для выражения категории рода важную роль составляли основы существительных, которые мало что значат в современном английском языке, так как под влиянием французского, латинского языков в истории английского языка является затруднительным выделить основы существительных.

В русском языке категория рода является более значимой для культуры, так как все объекты и явления действительности имеют языковое выражение категории рода и в межкультурной коммуникации, и в грамматике. Все сведения о категории рода, отражаемые окончаниями имен прилагательных, числительных, причастий, глаголов прошедшего времени, числительных, личных, возвратных и притяжательных местоимений, синтаксически связанных с существительным в предложении, можно почерпнуть в толковом словаре современного русского языка. Более того, во всех русскоязычных словарях каждое существительное имеет обязательные пометы категории рода.

В силу указанных причин предметом нашего исследования послужила категория рода в английском языке в сопоставлении с выражением категории рода русского языка. Цель исследования — выявить место категории рода при переводе персонажей художественного английского текста на русский язык. Материалом исследования послужил аутентичный англоязычный текст художественного произведения "The Happy Prince" английского писателя Oscar Wilde, а также текст перевода, выполненный профессиональным переводчиком Корнеем Чуковским. Общий объем проанализированных текстов составляет 6400 словоформ. Главными исследуемыми персонажами являются статуя принца *(Prince)*, ласточка *(Swallow)* и росток тростника *(Reed)*.

Таблица 1

Prince

High above the city, on a tall column, stood the statue of the Happy Prince. He was gilded all over with thin leaves of fine gold, for eyes he had two bright sapphires, and a large red ruby glowed on his sword-hilt. O. Wilde	На высокой колонне, над городом, стояла статуя Счастливого Принца. Принц был покрыт сверху донизу листочками чистого золота. Вместо глаз у него были сапфиры, и крупный рубин сиял на рукоятке его шпаги. Пер. К. Чуковского

В тексте оригинала статуя принца является представителем мужского рода и указывается существительным *the Prince*, а также словосочетанием *the Happy Prince*, в котором написание прилагательного *happy* с прописной буквы означает его неотъемлемую часть полного имени персонажа. Род объекта подтверждается личным местоимением мужского рода *he* и притяжательным местоимением *his*. В тексте русского перевода объект был переведен существительным мужского рода Принц и словосочетанием Счастливый Принц [4].

Таблица 2

Swallow

«What! is he not solid gold?» said the Swallow to himself. He was too polite to make any personal remarks out loud. O. Wilde	«А, так ты не весь золотой!» — подумала Ласточка, но, конечно, не вслух, потому что была достаточно вежлива. Пер. К. Чуковского

Ласточка в тексте оригинала определена мужским родом существительного *Swallow*, а в тексте перевода — существительным женского рода Ласточка [4]. Род существительного подтверждается личным местоимением мужского рода *he* и возвратным местоимением *himself*.

Таблица 3

Reed

His friends had gone away to Egypt six weeks before, but he had stayed behind, for he was in love with the most beautiful Reed. He had met her early in the spring as he was flying down the river after a big yellow moth, and had been so attracted by her slender waist that he had stopped to talk to her. O. Wilde	Ее подруги вот уже седьмая неделя как улетели в Египет, а она отстала от них, потому что была влюблена в гибкий красивый Тростник. Еще ранней весной она увидала его, гоняясь за желтым большим мотыльком, да так и застыла, внезапно прельщенная его стройным станом. Пер. К. Чуковского

Представитель тростника в тексте оригинала указан женским родом существительного *Reed*, а в тексте перевода — существительным мужского рода Тростник [4]. Род существительного подтверждается личными и притяжательными местоимениями женского рода *her*.

Все три персонажа выражаются написанием с прописной буквы в текстах оригинала и перевода, что подчеркивает их важность и выражает их одушевленность в тексте и неуместность использования неопределенного местоимения *it* с этими персонажами. При рассмотрении взаимоотношений главных героев следует отметить, что взаимодействие принца и самца-ласточки характеризуются с позиции мужчина—мужчина, таким образом, их отношения перерастают в крепкую братскую дружбу, ради которой ласточка жертвует жизнью. В тексте перевода читатель воспринимает такую картину, в которой взаимодействие принца и самки-ласточки происходит с позиции мужчина—женщина, таким образом, их отношения заканчиваются сильной любовной связью, что противоречит изначальному замыслу автора произведения Оскара Уайльда: *The poor little Swallow grew colder and colder, but he would not leave the Prince, he loved him too well (O. Wilde)*. Ласточка, бедная, зябла и мерзла, но не хотела покинуть Принца, так как очень любила его (К. Чуковский). Мы можем предположить, что переводчик намеренно исказил род персонажа ввиду невозможности выражения мужского рода в существительном ласточка в русском языке. В качестве вариантов замен для переводчика могут служить такие существительные, как, например, соловей, стриж. Но эти существительные служат для номинации другого вида птиц, соответственно, переводчик мог использовать существительное ласточка, точно передающее вид главного героя в тексте в ущерб сохранению оригинального родовой трактовки, задуманной автором произведения.

Другой случай расхождения смысла из-за изменения категории рода персонажей заключается во взаимоотношении самца-ласточки и девочки-тростника. В тексте оригинала самец-ласточка проявляет внимание к девочке-тростинке и пытается добиться ее расположения к себе и терпит неудачу. Такое взаимодействие характеризуется с позиции мужчина—женщина, где мужчина (ласточка) по ходу действия рассказа предлагает свою любовь, зовет путешествовать с собой и отчаивается от неудачи, а женщина описывается молчаливой, ветреной и кокетливой, с тонкой талией, с многочисленными родственниками и привязанной к дому — характеристиками, присущими женскому полу: *«she has no money, and far too many relations» (O. Wilde). — Ведь* у Тростника ни гроша за душой и целая куча родственников (К. Чуковский).

*«…and I am afraid that she is a coquette, for she is always flirting with the wind.» And certainly, whenever the wind blew, the Reed made the most graceful curtseys. «I admit that she is domestic,» he continued, «but I love travelling, and my wife, consequently, should love travelling also» (O. Wilde). — …*и я боюсь, что он очень кокетлив: заигрывает с каждым ветерком. И правда, чуть только ветер, Тростник так и гнется, так и кланяется. — Пускай он домосед, но ведь я-то люблю путешествовать, и моему мужу не мешало бы тоже любить путешествия (К. Чуковский).

«You have been trifling with me,» he cried. (O. Wilde) — Ах, ты играл моею любовью! — крикнула Ласточка (К. Чуковский).

Такой смысл отношений соответствует культурным представлениям о мужчине и женщине у англоязычных и русскоязычных читателей. Однако, в тексте перевода ласточка выражена женским родом, а тростник — женским родом, соответственно, их взаимоотношение характеризуется с позиции женщина—мужчина, где женщина (ласточка) пытается ухаживать за мужчиной (тростником), восхищается его станом, зовет его в путешествие, в то же время мужчина молчалив, ветрен и кокетлив, привязан к дому и отвечает отказом. Такой смысл противоречит изначальной задумке автора в тексте оригинала и расходится с культурными представлениями о мужчине и женщине у русскоязычных читателей при чтении текста перевода. Мы можем сделать предположение, что переводчик намеренно исказил род персонажа

(ласточка) ввиду невозможности выражения мужского рода в существительном ласточка в русском языке, о чем было сказано выше. Но для сохранения любовных отношений был изменен род у другого персонажа (тростник). Следовательно, смысл несчастной любви между двумя противоположными полами, задуманный автором произведения, был сохранен при переносе из текста оригинала в текст перевода, но совершенно иным образом, не вписывающимся в культурные представления о любви в русскоязычном обществе за исключением некоторых отрицательных явлений в современной картине мира.

Таким образом, для профессионального переводчика, осуществляющего перенос реалий из текста оригинала в текст перевода, трудности заключаются не только в адекватном переводе лексем и словосочетаний и адаптации смысла текста, понятного для русскоязычных читателей, но и в максимально полном переносе этого смысла. Профессиональные переводчики, выполняющие переводы художественных текстов, вынуждены максимально скрупулезно относиться к выбору лексем и словосочетаний для переноса реалий из текста оригинала, т. к. такие существительные, как, например, ласточка, соловей, стриж выражают в себе не только разную категорию рода, влияющую на специфические взаимоотношения между персонажами текстов, но и виды птиц в системе биологических видов, места их обитания, а также их места в пищевой цепочке, что также может быть определяющим фактором в выборе соответствующих языковых средств при переводе. В противном случае для русскоязычных читателей могут стать недоступными многие важнейшие детали смысла, выраженного авторами произведений в тексте оригинала.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : КомКнига, 2007. — 576 с.
2. Виноградов, В. А. Род // Лингвистический энциклопедический словарь / В. А. Виноградов — М .: «Большая Российская энциклопедия», 2002. — С. 417—418.
3. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка / Б. А. Ильиш — Л. : «Просвещение», 1971. — 367 с.
4. Словарь русского языка в четырех томах / под ред. А. П. Евгеньевой. — М. : Русский язык, 1981.
5. Shorter Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Счастливый Принц / О. Уайльд [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://thelib.ru/books/uayld_o/schastliviy_princ-read.html (дата обращения 01.02 2018).
7. The Happy Prince / Wilde O. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://artpassions.net/wilde/happy_prince.html (дата обращения 01.02 2018).

А. С. Киндеркнехт
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Пермь, Россия)

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ СТРЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

ON QUESTION OF STRESS FACTORS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TRANSLATOR

Статья посвящена проблеме стресса и проблеме факторов, вызывающих стресс в профессиональной переводческой деятельности. Основываясь на современных исследованиях в области профессионального стресса, автор фокусирует внимание на письменной переводческой деятельности. Работа письменного переводчика, как и работа устного переводчика, характеризуется высокой степенью интеллектуальной и психологической напряженности. В отвлечении от типичных источников профессионального стресса в статье рассматриваются специфические факторы стресса в деятельности именно письменного переводчика. Описываются четыре группы факторов стресса в профессиональной деятельности письменного переводчика: организационные, социальные, когнитивные и личностные факторы стресса. Подчеркивается, что в своей деятельности письменный переводчик сталкивается с рядом напряженных для него моментов, к которым можно адаптироваться в процессе профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: *стресс, профессиональный стресс, переводческая деятельность, письменный переводчик, письменный перевод, факторы стресса.*

The article is devoted to the problem of stress and the problem of factors that cause stress in professional translation activities. Based on modern research in the field of professional stress, the author focuses on the written translation activity. The work of a translator, like the work of an interpreter, is characterized by a high degree of intellectual and psychological tension. In abstracting from typical sources of professional stress, the article deals with specific stress factors in the activity of a translator. Four groups of stress factors in the professional activity of a translator are described: organizational, social, cognitive and personal stress factors. It is emphasized that

the translator in his work is faced with a number of tense moments, which can be adapted in the process of professional self-improvement.

Keywords: *stress, professional stress, translation activity, translator, translation, stress factors.*

Стресс в работе переводчика — весьма актуальная проблема в современных исследованиях [5, с. 79; 14, с. 143; 4], однако, чаще всего профессиональный стресс переводчика рассматривается применительно к устной переводческой деятельности, что вполне объяснимо наличием специфичных для устного перевода напряженных моментов, на которые реагирует переводчик: темп речи, однократность восприятия фрагментов высказывания, невозможность обращения к справочной информации в ходе самого перевода, ряд личностных факторов в общении и др. Вместе с тем, письменный перевод также может быть рассмотрен на предмет стрессогенности.

Несмотря на такие преимущества, как, например, условная неограниченность во времени («отсутствие дефицита времени» [1, с. 22] и возможность неоднократного обращения к тексту оригинала, письменный перевод имеет свои проблемы, обусловленные, главным образом, установленной планкой качества получаемого результата перевода. Проблемы и трудности перевода отражены в программах вузов, готовящих будущих переводчиков. С. А. Загриценко, к примеру, отмечает, что курс письменного перевода посвящен, в основном, переводческим трудностям лексического, грамматического и стилистического характера [9, с. 48], исследователь говорит также о трудностях перевода текстов различных стилей и жанров [9, с. 48-52]. Отдельной стрессогенной проблемой письменного перевода является поиск адекватных терминов и предметно-тематическая осведомленность переводчика.

Письменная переводческая деятельность в целом предполагает сформированность письменной переводческой компетентности, которая содержит, согласно О. В. Ковзанович, специфические переводческие субкомпетенции: билингвистическую, лингвокреативную, предметно-специальную, текстотипологическую, текстоаналитическую, текстоконтрастивную, текстопорождающую, семантическую, интерпретативную (смысловую), интерпретативную (языковую), межкультурную, трансформационно-операциональную, рефлексивную переводческие субкомпетенции [11]. По сути, несформированность и/или недостаточная сформированность каждой из этих субкомпетенций создают в практике перевода препятствие для эффективной деятельности переводчика.

Помимо трудностей, связанных с сугубо переводческой компетенцией письменного переводчика, в профессиональной переводческой деятельности существует немало личностных, коммуникативных, социальных и прочих проблем, способных нарушить эмоциональное спокойствие и равновесие переводчика.

В настоящей статье, отталкиваясь от теорий и моделей профессионального стресса, представленных в работе В. А. Бодрова «Информационный стресс» [3, с. 14—19], попробуем определить факторы, способствующие возникновению стресса в работе письменного переводчика.

В отвлечении от общерабочих факторов стресса (таких, например, как условия труда и организация рабочего места), симптомов и последствий стресса, так или иначе рассматриваемых в разных теориях в качестве компонентов профессионального стресса, обратим внимание на специфические стресс-факторы для письменной переводческой деятельности. Сгруппируем стресс-факторы по группам, отражающим природу возможного источника стресса.

Прежде всего в письменном переводе следует выделить <u>организационные факторы стресса</u>. Вслед за Л. Н. Артамоновой и А. Б. Леоновой, мы понимаем организационный стресс как «комплексное состояние организации, возникающее как реакция на факторы повышенной напряженности и любого рода воздействия внутренней/внешней среды, переживаемое коллективным субъектом и препятствующее эффективному функционированию всей организационной системы» [2, с. 40]. Вне зависимости от того, работает ли переводчик в организации или является фрилансером, он сталкивается со следующими организационными факторами повышенной напряженности:

— жесткие сроки выполнения заданий — несмотря на преимущество письменного перевода во времени, дедлайн все же является одним из самых стрессогенных факторов, особенно в связи с тем, что заказчик не всегда понимает специфику работы добросовестного переводчика;
— осведомленность о характере выполняемого задания, типе и качестве требуемого письменного перевода — данный фактор переживается в связи с противоречивостью требований к результату перевода со стороны заказчика и самого переводчика;
— несогласованность работы в переводческом коллективе — фактор проектной командной работы, в которой участвует переводчик, выполняя задания менеджера переводов;
— использование технических средств, программ памяти, электронных программ и информационных ресурсов в профессиональной деятельности письменного переводчика — в совокупности это факторы, которые, в зависимости от умений и практических навыков переводчика, требуют мобилизации его внутренних ресурсов в ходе выполнения письменного перевода.

Говоря об организационных факторах стресса в письменной переводческой деятельности, мы не касаемся общеорганизационных стресс-факторов, таких, например, как высокие нагрузки, значительное количество разнообразных функций, трудные и ранее незнакомые задачи, длительная работа без отдыха, пристрастная критика со стороны руководства и пр., так как в какой-то мере это присуще любой профессиональной деятельности.

Следующая группа факторов стресса в письменном переводе — <u>социальные факторы стресса</u>. Сюда следует отнести:

— жизненные обстоятельства — драматические изменения в жизни человека, которые в силу разных причин могут повлиять на включение переводчика в работу (фактор не вполне спец-

ифический, однако определяющий для степени и характера участия индивида в переводческом процессе); фактор, тесно связанный с общей стрессоустойчивостью и переводческой мобильностью, которая включает в себя трудовую, профессиональную и территориальную мобильность [10, с. 232].

— профессиональные и социальные конфликты — стресс-фактор, который может рассматриваться и как следствие стрессовой ситуации в переводе, — переводчик даже в письменной коммуникации выступает в роли «конфликтолога, регулирующего культурные разногласия коммуникантов» [6, с. 160], причем речь идет не только о содержании переводимого материала, но и о содержании сопроводительной к переводу документации и переписке с заказчиком/менеджером/редактором;

— неосведомленность заказчика о специфике письменной переводческой деятельности — как пишет И. С. Шалыт, «заказчик имеет весьма примитивное представление о сути перевода», а несогласованность в понимании ключевых моментов субъектами переводческого процесса «может восприниматься достаточно болезненно» [15, с. 5].

Здесь мы не рассматриваем межличностные отношения как специфичные для письменной переводческой деятельности, не описываем возрастные и гендерные особенности, хотя проблемы, связанные с развитием стресса у представителей переводческой профессии с различным опытом работы являются актуальными, а влияние гендерных различий на психологическую структуру стресса у переводчиков уже исследуются на предмет субъективной оценки профессиональной ситуации [5].

Профессиональная деятельность переводчика «характеризуется повышенной интеллектуальной и эмоциональной напряженностью» [5, с. 80], а работа письменного переводчика требует огромных энергозатрат, повышенного внимания, хорошей памяти, умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, умения работать «на стыке нескольких областей: предметной узкоспециальной области, области аппарата переводческих технологий, области знаний организации процесса коммуникации» [12, с. 56]. Так, специфика работы письменного переводчика обуславливает выделение когнитивных факторов стресса:

— погружение переводчика в большой объем новой текстовой информации, регулярный поиск и переработка этой информации — стресс-фактор, который относится к специфическим постольку, поскольку освоение и переработка этой информации происходят или, во всяком случае, должны происходить не на уровне простого реципиента, а с возможно более тщательным присвоением профессионально ориентированного содержания текста;

— деятельность перекодирования так называемых «невразумительных» [15] текстов, плохо структурированных текстов, содержащих неверные или неточные сведения, с большим числом фактических ошибок, текстов конфликтного содержания;

— оперирование полученными знаниями, ориентация в уже изученном языковом материале, использование творческого и неординарного подхода к решению задач — фактор, определяемый в работе С. Б. Величковской как «когнитивная напряженность» [5, с. 83—84].

Письменный перевод — это «сложная рецептивно-продуктивная деятельность, потому что представляет собой совокупность восприятия, осмысления и репродуктивного мышления» [8, с. 50]. Высокая напряженность умственного труда в работе письменного переводчика предполагает «наличие определенных психологических и психофизических характеристик личности переводчика» [13, с. 111]. В этой связи можно выделить личностные факторы стресса в профессиональной деятельности письменного переводчика.

К специфическим для рассматриваемой профессиональной деятельности личностным стресс-факторам не относятся генетически низкая стрессоустойчивость, душевное и физиологическое здоровье, соматические и психические заболевания, различного рода страхи, связанные с характером выполняемой работы и с рабочим местом, мотивация и экономическая составляющая стресса. Здесь должна идти речь о сформированности/несформированности личных качеств, относящихся к профессиональной пригодности переводчика («природные предпосылки к осуществлению данной деятельности, в том числе и психологический настрой» [1, с. 36]), о самооценке и о «субъективной оценке профессиональной ситуации» как причине возникновения и развития стресса [5, с. 82]. В данной статье проблема личностных факторов стресса именно для письменной переводческой деятельности ввиду ее малоизученности может быть только намечена в ряде очевидных стресс-факторов:

— уровень сформированности самоконтроля и степень личной ответственности, добросовестность переводчика — профессиональная этика в письменном переводе диктует внимательное отношение к переводимому тексту, соблюдение всех «правил оформления и передачи текста», обеспечивающее «корректное отношение к заказчику» [1, с. 33], учет всех этих моментов связан с интеллектуальной и эмоциональной напряженностью переводчика;

— осознание недостаточной компетентности в конкретной сфере перевода и необходимость самосовершенствования — причиной стресса здесь является самокритичность в условиях дефицита времени, неуверенность в своих силах, иногда приводящая к прокрастинации — одному из способов ухода от стресса;

— готовность/неготовность переводчика к работе посредника — осуществление медиации в языковом, межличностном и культурном планах, уровень его толерантности, умение выдерживать текст перевода в соответствии с нормативными документами, применяемыми в стране языка перевода, соблюдение конфиденциальности.

Итак, рассмотренные в настоящей статье факторы стресса в письменной переводческой деятельности — попытка обозначить причины стресса, типичные для работы письменного переводчика. Изучение

стресс-факторов в любой профессиональной сфере необходимо для поиска путей предупреждения и нивелирования их негативного воздействия на человека. В переводческой сфере проблема стресса поднималась, в основном, в связи с устным переводом. Между тем, в письменном переводе также существуют трудные и напряженные моменты, к которым можно научиться адаптироваться, если рассматривать их в качестве условий для профессионального роста. Четыре группы факторов стресса не исчерпывают все возможные причины и источники стресса у письменного переводчика. В дальнейшем было бы интересно подробно рассмотреть коммуникационно-психологические и коммуникативно-прагматические факторы стресса в письменной переводческой деятельности.

Список литературы:

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ / И. С. Алексеева. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

2. Артамонова, Л. Н. Организационный стресс у сотрудников банка / Л. Н. Артамонова, А. Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2009. — № 1. — С. 39—52.

3. Бодров, В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров — М. : ПЕР СЭ, 2000. — 352 с.

4. Варданян, Л. В. Стресс как источник нарушения психологической безопасности переводчика в процессе межкультурной коммуникации / Л. В. Варданян // Новое слово в науке: перспективы развития, 2016. — № 4-1 (10). — С. 132—134.

5. Величковская, С. Б. Особенности развития профессионального стресса в деятельности переводчиков / С. Б. Величковская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2010. — № 586. — С. 79—92.

6. Гуреева, А. А. Коммуникативные действия переводчика в ситуации коммунального перевода / А. А. Гуреева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. —2013. — № 2 (18). — С. 159—162.

7. Гуреева, А. А. Коммуникативный стресс в работе устного переводчика: профессиональная адаптация как мобилизующий фактор / А. А. Гуреева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. — 2015. — № 13. — С. 117—120.

8. Данилова, И. И. Обучение письменному переводу как сложному виду речевой деятельности / И.И. Данилова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2013. — № 10 (147). — С. 48-52.

9. Загриценко, С. А. О содержании курса «Письменный перевод» // Поволжский педагогический вестник. — 2016. — № 3 (12). — С. 47-53.

10. Киндеркнехт, А. С. Проблемные аспекты деятельности переводчика в уголовном процессе: взгляд лингвиста / С. А. Киндеркнехт // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, 2017. — № 12. — С. 228—233.

11. Ковзанович, О. В. Письменная компетенция переводчика: структурно-содержательный аспект / О. В. Ковзанович // Вестник Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, 2012. — № 4 (56). — С. 184—185.

12. Котлярова, Ю. П. Переводческая компетенция как многоаспектное теоретическое понятие / Ю. П. Котлярова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2007. — № 3. Т. 13. — С. 55—59.

13. Рудковская, А. В. Формирование психокогнитивной компетенции при обучении устному последовательному переводу / А. В. Рудковская // Rhema. Рема, 2014. — № 2. — С. 111-117.

14. Самсонова, Н. Профессиональный тренинг / Н. Самсонова, И. Иеронова // Высшее образование в России, 2006. — № 3. — С. 143—144.

15. Шалыт, И. С. Качество перевода технической документации: лекция [Электронный ресурс] / И. С. Шалыт. — Режим доступа: http://www.trworkshop.net/lib/articles/qualityintent.pdf (дата обращения: 14.01.2018).

И. Е. Кладенова
Курганский государственный университет
(Курган, Россия)

ЭМПАТИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ: СУБЪЕКТНО-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (НОВЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ПОЗНАНИЯ)

EMPATHIC COGNITION, OR SUBJECT-SUBJECT RELATIONS (NEW APPROACH TO UNDERSTANDING OF COGNITION)

The article is devoted to the phenomena which is called empathic cognition. It is widely discussed by philosophers and linguists all over the world nowadays. Empathic cognition gives us a chance to fix the Other (Others) as a

subject (subjects) and to fulfill a very important task in creation of interpersonal relations and in communication — to comprehend the spiritual life of that Other. Empathic cognition opens new opportunities for each personality: understanding of literature, fairy-tales, customs and traditions, music, ballet, films, cartoons, arts, understanding oneself and understanding the Other or Others. Professor of Kurgan State University Boris Shalutin states that conceptions are fixed in the language in the form of clots of energy in our consciousness and calls them Subjective Representants.

Keywords: *empathic cognition, empathy, the Other (Others), clots of energy, Subjective Representant, to 'read' the same symbols differently, in-sensation, co-suffering, translation.*

It is proved now that empathic cognition is very important in all the spheres of human activity. Empathic cognition opens a new path for those who are eager to understand not only himself but the Other or Others. Poetry, literature, art, ballet, music, films, cartoons etc., may give us a chance 'to take' the emotions of the Other and even 'to touch the soul' of that Other. This type of cognition is based on so-called in-sensation and co-suffering of the feelings of the Other. Clots of energy (which are fixed in the language) are formed in the consciousness of each person. They are called Subjective Representants. This term belongs to Professor Boris Shalutin (Kurgan State University, Russia). Each author, painter or composer uses the symbols to show and to express his own thoughts and ideas. The appreciation of the Other and my appreciation, 'I' of the Other and my individual 'I' and are not equal. We 'read' the same symbols differently. It is possible only to predict what this or that Other meant writing his poems or painting his masterpieces. That Other 'acts',' agrees', 'disagrees', 'expresses his personal opinion' in my mind where he is represented in the form of Subjective Representant. Every person learning foreign languages knows that reading and understanding of any poem or story in the original is always difficult for the one who tries to grasp its meaning. Using empathic cognition the translator (young and old, experienced or inexperienced) may 'hear' the voice of poets who lived centuries ago. Empathic cognition gives us a chance 'to read' and to appreciate the icons of the icon painters, poems of outstanding poets, pictures of talented artists, melodies composed by the talented musicians, ballets staged by famous ballet-masters and etc.

Very often philosophers quote the phrase belonging to Platen when they discuss the problem of cognition. He used to say that "… we are capital when we try to know ourselves better and hideous when we do not get this knowledge…" [1, p. 435].

It is possible to find much information about empathy and the role of empathy in cognition in up-to-date books and articles on Philosophy but even now much attention is paid by the researchers only to two types of cognition — conceptual and sensory ones in the philosophical literature.

Philosophers of ancient times were sure that all the contradictions and difficulties of the great world are represented in the inner world of each man. How to find the road to the Other or the Others? Everyone knows that the number of human beings on the Earth is enormously great and each of them is so incomprehensible.

What may help both children and adults, relatives and ordinary people to know themselves and each other?

It is quite clear that getting in touch with the surroundings a person gets information about the world around him. The characteristics of the subjects and the characteristics of the phenomena influence upon the organs of sense of the man giving birth to the sensation: a man feels warmth and cold, softness and hardness, smell and taste and so on. Some philosophers are sure that only sensations give such type of the material which is reflected in the brain of a person. And all the subjects and all the phenomena which influence upon the organs of sense of the man produce images immediately.

Everyone possesses a lot of reminiscences in his or her brain which are alive and appear to light in the conciseness when a person is in need of them. Each of us restores them easily.

What happens to each of us in our childhood when we listen to people's reading of stories or fairy tales, when we watch films and cartoons, when we look at the pictures or draw them, when we start reading the books ourselves? While reading stories, listening to the reading of fairy-tales by grown-ups, watching films, looking at the pictures etc. children subjectivise practically everything around them.

Conceptions are fixed in the language by words which exist in the form of clots of energy. These clots of energy or so called 'certain power (or energy) units' are formed in the consciousness. They give a child or any person an opportunity 'to admit' the feelings of the heroes of the book, cartoon, film, etc. and to understand the inner world of the ones whom we call the Others. This type of cognition is based on in-sensation, on co-experience and on co-suffering of the feelings of the Others, it may be called empathic cognition and it is founded on empathy.

Empathic cognition is based on understanding of the Other (Others) and on the subjective-subjective relations.

At first the child only learns to become aware of the feelings of the Other, and then he begins to understand doubt, love, incurrence, fear, hesitation, etc. of the Other. The child 'allows' the feelings of the Other to 'come into' his consciousness. It means that the child understands how that Other will behave in the certain vital situation.

Boris Shalutin (Professor of Kurgan State University, the Russian Federation) offers to call these power units 'Subjective Representants'. He considers these cognitive units to be new in the main. The most important matter of such a unit is the behavior of the Other which is expected. The person conjectures which way that Other will or may behave, he knows that he may be mistaken but he has his own life experience and may foretell the behavior in the Other in this or that situation.

B. Shalutin thinks that it is typical for the mind of each person to strive for 'subjectivisation' of the perception of any cognitive unit which is new or familiar for the mind. In his book he states that "… behind any conception is the Subjective Representant which is formed on the grounds of co-feeling and co-experience and it turns out that just the ability for empathy is situated in the foundation of the conceptual cognition…" [2, p.88]. He also pays attention to the fact, "…that individual Subjec-

tive Representant about whom we spoke above is the next higher form of empathic cognition: a representant of the exact Other having been formed as a structural curtailment of the events which appeared in co-experience and co-suffering of the feelings with that Other. This very Other is in my mind. The word-combination 'Subjective Representant' underlines not only the circumstance that it is the Representant of the subject, it also means that Representant is subjective…" [3, p.28]

The journal "Science" published an article at the close of the twentieth century which was devoted to the investigations connected with careful study of a rare genetic illness: ill people change their ordinary way of behavior and become different. The investigators had found the part in the cortex of the man which was responsible for the self-consciousness and the feeling of his own 'I'. This zone is situated behind the frontal bone in the right part of the forehead above the right eye. This part of the brain allows the man to make himself feel like a personality, to understand himself and the others, to co-experience them, to guess when he is told the lie, when someone plays tricks on him, etc. It was proved by the scientists that that very zone of all the patients who were investigated was damaged and the behavior of each patient had been transformed beyond recognition because of illness.

Co-experience means the ability of a man to be carried into the inner world of the Other, to comprehend and to realize that very mysterious world, to understand the feelings the Other goes through.

The consciousness of each person is full of enormous number of so called Subjective Representants. They become certain power centers and give birth to the behavior of a man, his ability to orientate himself adequately in the exact situation and to adjust (regulate) inter-personal relations.

Empathic cognition is based on the emotional experience. But it won't be correct to think that the empathic cognition is only co-experience. A developed form of the empathic cognition is a Subjective Representant, it is a unit of this very type of cognition.

Communicating with the Other, grasping him each of us pays much attention not only to his appearance. More important for us is to guess the inner world of the Other, to understand what kind of person he is and if the Subjective Representant in our mind is equal to that real Other.

My individual 'I' and 'I' of the Other are not equal. It looks as if that Other is in my consciousness. And his personal 'I' which penetrates into my consciousness gives birth to his behavior. I may conjecture how the Other will behave in this or that situation. I may be mistaken. But I understand in general his behavior and his actions. If I give a meaning the behavior of that Other it is clear that he 'is' in my mind, he 'agrees' with me, he 'has' his own arguments, 'tries to find' his explanations, 'persists in' his personal opinion. It means that the notion as a cognitive unit arises from the empathic cognition.

I feel the happiness of the Other and his happiness becomes my happiness. I feel the pain of the Other and his pain becomes my pain, I fell the sorrow of the Other and his sorrow becomes my one. I feel the fear of the Other and I may also be gripped by the fear.

Well then I understand that Other, I understand what that Other will do now, I become aware of his mood. I allow his emotions 'to go into' my mind. It means that a certain power center of the Other is having been formed in my consciousness, in my brain.

The empathic cognition is based on the ability of the person to imagine correctly what that Other goes through, what his attitude to current events is, which way he interprets the environment he exists in. Then the empathic cognition is the virtue of a personality. Does it mean that much depends on the age of the person when we speak about empathic cognition? Is it possible to state that the older the person is the better he can adapt his own appreciation to the appreciation of the other man in order to achieve the highest level of the comprehension of what is happening with that Other? The answer may be both positive or negative. Much depends on each person. Unfortunately the number of people who are unable to build up interpersonal relations is very great. But for majority of us these interpersonal relations are very important.

How to understand the Other? It means to learn the difference between such notions as 'to hear' and 'to listen to', 'to look at' and 'to see', to realize that very often a smile of a man does not mean only happiness and triumph. It is easy to do it if the person possesses the ability to 'take' someone's emotions to heart, to 'touch' someone's soul if the word 'empathy' means much for him.

It is better not to 'dissolve' in the emotions of the Other, it may be dangerous: it is possible to love or to hate only what the Other loves or hates. It is very important to 'let in' the emotions of the Other but it's also very significant to keep away from that Other at least. Otherwise it is possible 'to fall ill' with the problems of the Other and 'to be bound' to the difficulties of that Other.

Carl Rogers an outstanding American psychologist wrote much about an unappreciated way of communication — empathic and underlined that " it implies entering into the inner world of the Other and staying in it like 'at home" [4, p. 9].

The man is not only the object of perception, he is also the subject of perception who grasps and understands me. That Other's 'I' is represented in my mind and my personal 'I' is situated in his personal 'I'. My 'I' 'lives' in the minds of other people and my 'I' is in the consciousness of those people whom I know, try to know, etc.

Each subjective representant is situated in the mind of an individual as a subject, its 'behavior' is not fixed, and it is free. The man uses these power units in his process of thinking which appear, disappear and change greatly or a little. The presence of subjective representants in the consciousness of each man is very important for the organization of relations with the encirclement. The more the person communicates with others — the more he understands himself, the more he sees himself by the eyes of other people.

Empathic cognition ' works' in different realms and spheres of life: a person — a person, a person — an artistic image, a person — poetry and literature, a person — music, a person — ballet and dancing, a person — nature, a person — engineering and technique, a person — society, a person —philosophy and philosophers, a person — a group of people, etc.

Comprehension of the Other opens new opportunities and horizons for appreciation of the world we live in, for understanding of the past and future. Empathic cognition

gives us a chance to understand Someone who suffers, loves, lives, finds his own way out in difficult situations, shares his happiness and victories with Others.

Empathic cognition leads the one to understanding of problems, fears, emotional experience of the Other, to making easier the process of communication, to giving a meaning of the inner world of the Other. Empathic cognition gives us an ability to conjecture, to surmise, to interpret the matter of the spiritual world of the Other. It is necessary to add that practically all the representatives of art and literature tried their best to give a meaning to the possess of comprehension of the Other or Others from the point of view of empathic cognition.

Each of us realizes that it's very difficult to grasp the full inner world of the Other. But studying the points of view of the Other we understand ourselves, our own soul and our own spirit. Understanding becomes possible when one consciousness (one Other) meets another one (the second Other).

It is clear that one of the most important tasks for empathic cognition is making up the dialogue between people in different situations. If One takes the Other it means that the Other takes the One. That Other is the symbol of the world which is full of precious stones of thoughts, reminiscences, ideas which is very valuable not only for him but for the whole mankind.

Список литературы

1. Philosophers and Philosophy: Past and Present. Henry Holt Company. — New York,2010.
2. Shalutin, B.S. Stanovlenie svobody: ot prirodnogo k sotsiokulturnomu bytiyu (Formation of Freedom: from Natural to Social-cultural Being) / B.S. Shalutin. —Kurgan : Zauralye, 2002.
3. Shalutin, B.S. O sushchnosti I formakh empaticheskogo poznaniya (On the Essence and Forms of Empathic Cognition) / B.S. Shalutin. — Kurgan: Vestnik KGU, 2005. — № 5.
4. Rogers, C.R. Empathic: An Unappreciated Way / C.R Rogers.

Л. В. Кушнина
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Пермь, Россия)

СОВРЕМЕННАЯ ЭПИСТЕМА ПЕРЕВОДА

ACTUAL EPISTEME OF TRANSLATION

В статье предлагается новый подход к анализу процесса перевода, в основу которого положена идея эпистемической ситуации (ЭС), разрабатываемая Пермской школой функциональной стилистики. Исходя из компонентов эпистемической ситуации: онтологического, методологического, аксиологического, автор статьи рассматривает синергетическую концепцию переводческого пространства. Эпистемологическое освещение перевода позволит представить его системный характер, что приведет к выявлению закономерностей, обусловливающих успешное протекание данного процесса, и что наглядно проиллюстрировано на примере синергетической модели перевода. Автор расценивает в качестве гармоничного такой текст перевода, который естественным образом вписывается в принимающую культуру, а сам процесс перевода рассматривает как результат синергии имплицитных и эксплицитных этнокультурных смыслов и их транспонирования в текст перевода.

Ключевые слова: эпистемический ситуация, онтологический компонент, методологический компонент, аксиологический компонент, переводческое пространство.

It is proposed a new approach to analyze translation process in the base of which an idea of epistemic situation (ES) elaborated by Perm School of Functional Stylistics was based on. Describing the components of ES, — ontological, methodological and axiological, — the author of the article analyses so called synergetic conception of translation space. Epistemological perspective of translation process gives a chance to get an image of its systematical character that in the complex will lead to revealing of regularities contributing to its successful fulfillment. The author illustrates this in the light of synergetic translation model. In accordance of it a harmonious translation is a process and product that seamlessly integrates into target culture and represents a synergy of implicit and explicit ethnocultural meanings achieved and transposed by the translator into target text.

***Keywords**: epistemic situation, ontological component, methodological component, axiological component, translation space.*

Введение

Системное изучение процесса перевода привело исследователей к идее о необходимости эпистемологического освещения данного феномена. Насколько нам известно, эпистемология научной деятельности наиболее глубоко представлена в понятии эпистемическая ситуация (ЭС), введенном М. П. Котюровой, представляющей Пермскую школу функциональной стилистики. На наш взгляд, ЭС охватывает гораздо более широкий круг явлений, чем предположили авторы данного понятия, и все они могут быть рассмотрены с позиции трех аспектов: онтологического, методологического, аксиологического, что придает им несомненную теоретическую значимость. Иными словами, ЭС — это не узконаправленный стилистический термин, касающийся исследования русскоязычного

научного текста. Это универсальное общелингвистическое понятие, сквозь призму которого могут быть рассмотрены и решены многие вопросы как фундаментального, так и прикладного характера.

Начнем наши рассуждения с представления понятия ЭС в трактовке ее автора. Как отмечает М. П. Котюрова, «содержание научного текста составляет воплощенное в словесную форму научное знание» [3, с.48]. В связи с этим компоненты научно-познавательной деятельности языковой личности определяют смысловую структуру научного текста, как и весь процесс текстообразования в научной сфере, что может быть представлено в виде универсальной экстралингвистической модели, обозначенном как эпистемическая ситуация. Необходимо напомнить в этой связи, что сама идея обусловленности текста его экстралингвистическими факторами была выдвинута основателем Пермской школы функциональной стилистики М. Н. Кожиной еще в середине прошлого века. С тех пор эта идея нашла воплощение во многих других исследованиях самых различных областей гуманитарного знания.

Приведем высказывание М. Н. Кожиной: «Подчеркивая необходимость изучения экстралингвистических факторов, М. Елинек называет главнейшим среди них функцию. Если под функцией понимать роль, назначение средств выражения в конкретном высказывании, то она выражается в реализации причинно-обусловленных экстралингвистической основой и «вытекающих» из нее целей и задач общения в определенной сфере последнего, которые в свою очередь обусловлены назначением соответствующей формы общественного сознания» [2, с. 61].

Как видим, ученый исследует экстралингвистические факторы, которые относятся к стилеобразующим. В современной трактовке эти факторы причисляются к числу текстооборазующих. При этом, как показали наши исследования процесса перевода, экстралингвистические факторы определяют как процесс порождения текста оригинала, так и процесс порождения текста перевода, что обусловлено их соотнесением с формами человеческого мышления, и что лежит в основе принципа переводимости: если выбор языковых средств и их речевая реализация являются национально и культурно детерминированными, то формирующие их когнитивные механизмы едины.

В совместной работе М. П. Котюровой и Е. А. Баженовой приводится следующее определение эпистемической ситуации: «Эпистемическая ситуация — это совокупность взаимосвязанных признаков познавательной деятельности в единстве составляющих ее онтологического, методологического, аксиологического, рефлексивного и коммуникативно-прагматического компонентов, оказывающих систематическое влияние на формирование научного текста и определяющих его стилевую специфику» [3, с. 49].

Подчеркнем, что в других своих работах М. П. Котюрова акцентирует внимание на трех первых аспектах, которые мы используем в своей работе. Онтологический компонент связан с научным осмыслением явлений реального мира, т. е. с предметным содержанием знания. Методологический компонент соотносится со способами получения и обоснования знания. Аксиологический компонент характеризует оценочную деятельность познающего субъекта, которая касается и старого, и нового знания.

Как подчеркивает автор концепции, «именно в тексте осуществляется преобразование всех компонентов эпистемической ситуации в смысловую структуру, объективированную средствами языка… Вне текста мысль существует лишь в форме субъективного состояния сознания индивида…» [3, с.50].

1. Эпистемическая ситуация как общенаучная модель анализа процесса перевода.

Как известно, переводчик участвует и в восприятии и в порождении текста, поэтому изучение деятельности переводчика может быть осуществлено также с позиций эпистемической ситуации, что мы намерены обсудить в данной статье.

Мы предположили, что всю совокупность исследований по переводоведению можно условно распределить на эти три аспекта, что в совокупности позволит представить широкую панораму перевода в эпистемологическом освещении. К онтологии перевода мы отнесли такие явления, которые характеризуют, по нашему мнению, предметное содержание знания о переводе. К их числу можно отнести дефиниции перевода, его трактовки в различных переводческих школах, свойства и функции перевода, существующие классификации, а также единицы перевода. К методологии перевода мы относим все разнообразие переводческих моделей и вытекающих из них методов и приемов перевода, а также принципы и стратегии переводческой деятельности. Что касается аксиологии перевода, она соотносится с оценкой качества перевода, выбором соответствующих критериев. В эту же категорию мы относим возможные переводческие ошибки, несоответствия, погрешности, изучаемые в рамках эрратологии.

Мы полагаем, что данная исследовательская парадигма позволит очертить, с одной стороны, все разнообразие существующих переводческих концепций, с другой стороны, рассмотреть каждую концепцию в отдельности и выявить тем самым значимость каждой из них.

В рамках данной статьи попытаемся проанализировать авторскую концепцию переводческого пространства [4, 5], начало которой было положено в начале двухтысячных годов и получило дальнейшее развитие в работах учеников и последователей [1].

2. Методологический аспект ЭС в концепции переводческого пространства

Проанализируем нашу концепцию в рамках эпистемологии перевода.

Начнем с методологического аспекта, т. к. именно выбор синергетического подхода обусловил разработку всей концепции. Как известно, синергетический подход оказался востребованным целом рядом научных направлений, но переводоведение до сих пор не обращалось к синергетической идеологии. Между тем, один из важнейших постулатов синергетики, а именно, порождение новых смыслов в ходе развития той или иной динамической системы, привлек наше внимание, т. к. каждый переведенный текст мы рассматриваем как «новое существование» текста оригинала в новой языковой и культурной среде. Мы считаем, что в процессе перевода задача переводчика заключается не просто в трансляции старых

смыслов, но в их приращении, обусловленном культурными традициями и предпочтениями носителей принимающего языка. Это приращение смыслов не всегда осознается не только носителями соответствующей лингвокультуры, но и исследователями перевода. Между тем, в случае успешного перевода оно непременно имеет место.

Приведем пример поэтического перевода.

Обратимся к антологии детской поэзии в переводе А.Абриля (билингвальное издание) [7]. Переводчик представил юным франкоязычным читателям лучших российских поэтов XX века. Французская версия стихов естественно и логично «ложится» на французскую почву. Мы считаем, что переводчику удалось найти такие приращения смысла, которые не разрушают авторскую мысль и его видение, а интегрируют ее в другой язык.

В качестве иллюстрации используем двустишие Валентина Берестова:

1) **Психология**
«Собачья жизнь», сказала кошка
И легче стало ей немножко.

Psychologie
“Quelle vie de chien” dit le chat
Et il se sentait mieux deja [7, p. 104—105].

Переходим к комментариям. В первой строке проанализируем гендерный аспект перевода. Если в оригинале речь идет о кошке, то переводчик избирает лексему «chat», означающую «кот». Вторая строка отражает общий смысл оригинала, но ни одно из значимых слов оригинала не использовано в исходном значении. Так, лексемам «легче», «стало», «немножко» в переводе соответствуют слова “se sentait”, “mieux”, “deja”, которые в обратном переводе означают: «чувствовала себя», «лучше», «уже».

Как видим, отсутствие прямых эквивалентов не приводит к искажению смысла. Скорее наоборот, смысл сохраняется вопреки эквивалентному переводу, т. е. происходит «невидимое» приращение смысла, благодаря чему перевод воспринимается иноязычными и инокультурными реципиентами естественным образом. Такой перевод мы признаем гармоничным.

Второй пример — «Считалочка» Бориса Заходера:

2) Жили-были два соседа,
Два соседа-людоеда
Людоеда Людоед приглашает на обед.
Людоед ответил: «Нет!
Не пойду к тебе, сосед.
На обед попасть не худо,
Но отнюдь
Не в виде блюда!»

Il y avait deux voisins
Deux voisins cannibales
L’un invita l’autre à dîner
Mais il répondit, le second cannibale:
Non, je préfère aller
Au bal.
J’aime bien
Qu’on m’invite au repas
Mais surement pas
En guise de plat [7, p. 96—97].

Во втором примере приращение смысла гораздо более явное, что позволяет отнести данный перевод к гармоничному. Поясним. В тексте оригинала речь идет о приглашении на обед, сопровождаемом отказом. В тексте перевода первый людоед получает отказ, объясняя, что он предпочел бы идти на бал. Переводчик «придумал» бал, чтобы сохранить ритм, рифму, идею. При этом мы осознаем, что авторский смысл не нарушен, он получил дальнейшее развитие в том направлении, как это посчитал нужным переводчик.

3. Онтологический компонент ЭС в концепции переводческого пространства

Проиллюстрировав на конкретном примере методологический аспект эпистемической ситуации, переходим к онтологическому аспекту. Речь идет о нашем представлении сущности переводческой деятельности. Представляя собой когнитивное направление современного переводоведения, концепция переводческого пространства акцентирует внимание на мыслительной деятельности субъектов переводческой коммуникации, осуществляющих операции над смыслами. Транспонирование смыслов в процессе взаимодействия языков и культур — онтологическая сущность всего процесса перевода. Каждое поле переводческого пространства является смыслоформирующим, независимо от того, относится ли оно к полям субъектов или к текстовым полям. Смысловая гетерогенность полей переводческого пространства не означает их сущностного единообразия, т. к. смысл — ключевое понятие данной концепции, а динамика и синергия смыслов — способ их существования. При этом синергия смыслов предполагает их разновекторное функционирование. Они развиваются как некие полярные величины, обусловленные симметрией и асимметрией, стереотипностью и творчеством, объективным и субъективным, алгоритмичным и эвристичным, рациональным и интуитивным, осознаваемым и неосознаваемым и пр. Вместе с тем, признавая нашу модель синергетической моделью перевода, ее сущность мы определяем как синергетическую, что свидетельствует об имманентной природе синергии, выступающей не только методологическим, но и онтологическим основанием всей концепции.

4. Аксиологический компонент ЭС концепции переводческого пространства

Проблема оценки качества перевода интересует представителей разных научных направлений и концепций. Несмотря на это номенклатура критериев оценки остается незыблемой в течение многих десятков лет. Ученые единодушны в выборе адекватности или эквивалентности как единственных критериев, при этом сама трактовка данных понятий не только неоднозначна, но чрезмерно запутана: то, что одни ученые определяют как адекватное, другие ученые называют эквивалентным. Между тем, данное положение устраивает всех.

Заметим, что в работах по эрратологии перевода внимание обращается на переводческие ошибки и несоответствия, при этом разграничиваются ошибки понимания и ошибки выражения. Это говорит о том,

что появляется третий критерий, обусловленный анализом переводческих ошибок.

В концепции переводческого пространства нами были выдвинуты два критерия. В качестве такого критерия мы предложили рассматривать категорию гармонии, которая выступает тем идеалом, к которому стремится переводчик. И если текст, попадает в орбиту переводческого пространства, где он подвергается разнообразным операциям над смыслами, то достижение смысловой соразмерности, или согласования смыслов текстов ИЯ и ПЯ, означает порождение гармоничного текста перевода. В том случае, если в результате перевода имеет место рассогласование смыслов, или дисгармония, текст становится дисгармоничным, т. е. он содержит те или иные переводческие ошибки, погрешности, несоответствия.

Гармоничным мы признаем такой перевод, который естественным образом вписался в принимающую культуру. Это означает, что процесс приращения смыслов, или синергия смыслов, обусловлен этнолингвокультурными факторами, которые анализируются в фатическом поле переводческого пространства как поле культуры. Лишь в том случае, когда текст перевода становится артефактом другой культуры, он является гармоничным.

Поясним на примере, который мы заимствовали из процитированного выше сборника

Вспомним строчку из сказки К.Чуковского «Муха Цокотуха»:

Бабочка-Красавица,
Кушайте варенье…

В переводе А.Абриль эта строка звучит так:

Mademoiselle Papillon,
Prenez un peu de confiture… [7, p. 48 — 49].

Нас заинтересовал перевод строчки «Бабочка-Красавица», которая во французском варианте звучит как «Mademoiselle Papillon», что в обратном переводе означает «Мадемуазель Бабочка», и что совершенно естественно звучит на французском языке, воспринимается французским читателем как атрибут национальной культуры. Именно это приращение смысла обусловливает порождение гармоничного текста перевода, отражая аксиологический компонент переводческой деятельности.

Заключение

Исследование процесса перевода с позиций эпистемической ситуации как общенаучной категории представляется интересным и перспективным. В рамках данной статьи мы попытались охарактеризовать авторскую концепцию переводческого пространства в эпистемологическом освещении. Свою дальнейшую задачу мы видим в разработке комплексной концепции, которая позволила бы представить широкую панораму современного отечественного переводоведения в рамках обозначенной эпистемы, т. е. как совокупность методологического, онтологического, аксиологического компонентов.

Неудовлетворенность лингвистов уровнем современного переводоведения сформулирована Н. К. Рябцевой: «…по целому ряду объективных и субъективных причин переводоведение, не только отечественное, но и зарубежное, в свое время не смогло в полной мере опереться на такую глубокую проработанную лингвистическую теорию, обладающую развитым понятийным аппаратом, конструктивными методами исследования языкового материала и принципиальной прикладной ориентацией, каковой является модель «Смысл-Текст» [6, с. 23].

На смену лингвистическому аспекту изучения перевода пришел когнитивный, что, вероятно, позволит исследователям приблизиться к пониманию смыслоцентричной модели текста. Но многие проблемы остаются нерешенными. Так, аксиологический компонент до сих пор не получил терминологически непротиворечивого описания. Настало время, когда научное сообщество должно осознать необходимость его серьезного осмысления. В этой связи закономерным считаем вопрос: а где критерии гармоничности. Если мы постулируем, что качественный перевод есть гармоничный перевод, мы не выявили четких критериев гармоничности, каждый раз апеллируя к разным критериям. Аналогичная ситуация наблюдается при анализе адекватного или эквивалентного перевода. Ученые до сих пор не предложили четких критериев достижения качества перевода. Но если нет критериев, к чему должен стремиться переводчик? В этом нам видится ключевая проблема современного переводоведения, а путь к ее решению может быть найден в свете современной эпистемы перевода.

Список литературы

1. Кушнина, Л. В. Введение в синергетику перевода: монография / Л. В. Кушнина, И .Н. Хайдарова, С. С. Назмутдинова [и др.] ; под общ. ред. Л. В.Кушниной. — Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. — 278 с.

2. Кожина, М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина. — Пермь, 1972.— 396 с.

3. Котюрова, М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова. — Пермь, 2007. — 282 с.

4. Кушнина, Л. В. Языки и культуры в переводческом пространстве / Л. В. Кушнина. — Пермь, 2014. — 163 с.

5. Кушнина, Л. В. Динамика языкового пространства перевода в пространстве культуры / Л. В. Кушнина. // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. на— учн. тр. — Пермь, 2017. — Вып. 21. — С. 23—31.

6. Рябцева, Н. К. Прикладные проблемы переводоведения: лингвистический аспект / Н. К. Рябцева. — М. : Флинта : Наука, 2013. — 224 с.

7. Anthologie de la poésie russe pour enfans. Traduction et choix de Henri Abril. Circé Poche, 2006. — 185 p.

О. В. Лапунова
Белорусский государственный университет
(Минск, Беларусь)

ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ АББРЕВИАТУР С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ НАХОЖДЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТА И ЗАИМСТВОВАНИЯ

VARIABILITY OF ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL ABBREVIATIONS TRANSLATION THROUGH FINDING EQUIVALENT AND BORROWING

В статье выявлены семантические особенности перевода сокращенных лексических единиц с английского языка на русский, определены средства и методы достижения его адекватности, а также выявлены закономерности при переводе данных языковых единиц. Аббревиатуры являются одним из наиболее трудных для понимания и перевода элементов иностранных специальных текстов. В работе представлены и подробно рассмотрены способы передачи английских аббревиатур с использованием эквивалентного русского сокращения, при помощи метода заимствования. Статья определяет основные этапы работы с аббревиатурами, обращая внимание читателя на важность использования сети Интернет и специализированных одноязычных и двуязычных словарей сокращений на этапах расшифровки и перевода полного наименования аббревиатуры.

Ключевые слова: *аббревиатура, трансформация, метод передачи, метод нахождения эквивалента, метод заимствования, сравнительный анализ.*

The article reveals semantic features analysis of English-Russian translation of abbreviated lexical units, determines the means and methods for achieving its adequacy, and regularities in the translation of these language units. Abbreviations are among the most difficult elements for understanding and translation of foreign special texts. The following ways of translation of the English abbreviations are presented and discussed in the article: using of the equivalent of a Russian abbreviation, using the method of borrowing. The article defines the main stages of work with abbreviations, drawing the reader's attention to the importance of the Internet and specialized monolingual and bilingual dictionaries of abbreviations at the stages of interpretation and translation of the abbreviation's whole structure.

Keywords: *abbreviation, transformation, methods of translation, method of finding an equivalent, method of borrowing, comparative analysis.*

Сокращения и аббревиатуры являются неотъемлемой частью научной литературы, лингвисты вынуждены направлять свои усилия на упрощение их понимания и расшифровки. Принимая во внимание такие преимущества аббревиатур, как ёмкость, экономия речевых усилий и единиц письменной речи, нельзя не затронуть проблему их адекватного восприятия и понимания.

Эквивалентность перевода достигается благодаря трансформации. Устойчивые межъязыковые замены наряду с контекстуальными, которые образуются в процессе перевода в зависимости от контекста, то есть окказиональные, являются двумя основными видами лексических и грамматических трансформаций. Грамматические приемы перевода сводятся к замене, генерализации, конкретизации, добавлению, опущению и перестановке. Объектом настоящего исследования выступают англоязычные аббревиатуры и их словарные соответствия в русском языке Цель исследования заключается в выявлении особенностей семантических адаптации при переводе англоязычных аббревиатур на русский язык. Методами исследования являются метод компонентного и структурно-семантического анализа аббревиатур. Анализ был проведен на материале корпуса аббревиатур, отобранных методом сплошной выборки из англо-русского глоссария по связи бюро переводов MBS Intellect Services, созданного на основе материалов компаний «Siemens» и «Cisco» и на базе определений, приведенных в приложениях к рекомендациям МККТТ (Международный консультативный комитет по телеграфии и телефонии), а также из англо-русского глоссария основных терминов по вакцинологии и иммунизации Всемирной организации здравоохранения.

При переводе некоторых сокращенных лексических единиц необходимо сделать выбор между устоявшимся и окказиональным эквивалентом.

Самым простым решением является использование устоявшегося эквивалента:

- *AU (access unit)* ‘МД’ (модуль доступа);
- *BNF (Backus Naur form)* ‘БНФ’ (форма Бекуса-Наура);
- *ARI (acute respiratory infection)* ‘ОРИ’ (острая респираторная инфекция);
- *LPS (lipopolysaccharides)* ‘ЛПС’ (липополисахариды);
- *HAV (hepatitis A virus)* ‘ВГА’ (вирус гепатита А).

При отсутствии устоявшихся эквивалентов применяются окказиональные эквиваленты или окказиональные соответствия, которые не являются регулярными словарными соответствиями лексической единицы в ПЯ. Одним из видов реализации данных окказиональных соответствий являются заимствования или прямые включения единицы языка оригинала в язык перевода. Например:

- *MML (man-machine language)* ‘MML’ (язык человек-машина);
- *PM1 (processable mode number one)* ‘PM1’(обрабатываемый режим номер 1);
- *SDL (specification and description language)* ‘SDL’ (язык спецификации и описания);
- *CPE (cytopathic effect)* ‘CPE’ (цитопатический эффект);
- *HIG (hyperimmune globulins)* ‘HIG’ (гиперимунные глобулины);
- *MEM (minimal essential medium)* ‘MEM’ (минимальная среда для культур клеток).

К окказиональному эквиваленту прибегают еще и в том случае, когда переводчику необходимо сохранить форму и подчеркнуть ее первостепенность над денотативным содержанием:

- *ADT (Accelerated degradation test)* ‘ADT’ (Тест ускоренной деградации);
- *DMEM (Dulbecco’s minimal essential medium)* ‘DMEM’ (минимальная эссенциальная среда Игла, модифицированная по способу Дульбекко);
- *eIPV (Enhanced potency poliomyelitis vaccine)* ‘eIPV’ (Инактивированная полиомиелитная вакцина с усиленной иммуногенностью);
- *Hib RAT (Hib Rapid Assessment Tool)* ‘Hib RAT’ (Методика экспресс-оценки бремени Hib-инфекции).

Данный факт свидетельствует о глубокой интеграции различных типов дискурса в современном высокотехнологическом сообществе и требует от переводчика еще большей компетентности при решении проблем передачи англоязычных аббревиатур на русский язык.

Эквивалентами чаще всего передаются условные обозначения, единицы измерения и названия болезней:

- *dBm* ‘дБм’ (децибел на один милливатт);
- *ARI (acute respiratory infection)* ‘ОРИ’ (острая респираторная инфекция)
- *AIDS(Acquired immunodeficiency syndrome)* ‘СПИД’ (Синдром приобретенного иммунодефицита);

а также устоявшиеся в ПЯ аббревиатуры:

- *MHS (message handling system)* — ‘СОС’ (система обработки сообщений);
- *PCM (pulse code modulation)* — ‘ИКМ’(импульсно-кодовая модуляция);
- *CDH (Central District Hospital)* ‘ЦРБ’ (Центральная районная больница);
- *UNDP (United Nations Development Programme)* ‘ПРООН’ (Программа развития ООН).

Следует отметить, что при определении способа перевода возникает необходимость в использовании справочной литературы для установления, является ли данная передача англоязычной аббревиатуры эквивалентом, или новым сокращением, созданным на языке ПЯ. Очевидно, что без профессиональных знаний в данной сфере, без консультации со специалистами или без использования справочного материала достаточно трудно однозначно говорить об эквивалентности того или иного русского сокращения [1. С. 335]. Одна аббревиатура может иметь сразу несколько эквивалентов зафиксированных глоссарием:

- *DSA (directory system agent)* ‘ACC’ (агент системы справочника) ‘CAC’ (системный агент справочника);
- *GP (general practitioner)* ‘ВОП/ОПВ’ (врач общей практики/ общепрактикующий врач);
- *MOHSD/MOH&SD (Ministry of Health and Social Development)* ‘МЗСР/МЗиСР/Минздравсоцразвития’ (Министерство здравоохранения и социального развития);
- *SSES/SanEpi (State Sanitary and Epidemiological Surveillance)* ‘ГСЭН/Госсанэпиднадзор’ (Государственный санитарно-эпидемиологический надзор).

Также данным методом переводятся аббревиатуры, представляющие собой название системы или классификации:

- *IA5 (international alphabet No. 5)* ‘MA5’ (международный алфавит No 5);
- *ITA1 (international telegraph alphabet No. 1)* ‘MTA1’(международный телеграфный алфавит No 1);
- *ICD-10 (International Classification of Diseases)* ‘МКБ-10’ (Международная классификация Болезней).

Русский эквивалент может структурно отличаться англоязычного варианта:

- *MRSE (message retrieval service element)* ‘СЭПсС’ (сервисный элемент поиска сообщения);
- *S/SYS (storage system)* ‘СХ’ (система хранения);
- *SPM (session protocol machine)* ‘ПАСи’ (протокольный автомат сеансового уровня);
- *DTaP (Diphtheria, tetanus and acellular pertussis vaccine)* ‘АбКДС’(Дифтерийно-столбнячный анатоксин и бесклеточная коклюшная вакцина);
- *HIT/HI test (hemagglutination inhibition test)* ‘РТГА’ (реакция торможения гемагглютинации).

Метод заимствования применяется чаще всего для передачи алфавитно-цифровых обозначений или индексации:

- *A(t) (instantaneous availability)* ‘A(t)’ (мгновенная готовность);
- H_0 *(null hypothesis)* ‘H_0’(нулевая гипотеза);
- T_{mtr} *(message transfer part receiving time)* ‘T_{mtr}’ (время приема в подсистеме передачи сообщений);
- T_4 *restoration transfer time* ‘T_4’(время переключения при восстановлении instantaneous unavailability);
- *BSC I,II or III (biosafety cabinets class I,II or III)* ‘BSC I,II или III’ (вытяжные шкафы, соответствующие классу биобезопасности I, II или III);
- *HBc/HbcAg/HBcor (hepatitis B (virus) core antigen)* ‘HBcAg’ (сердцевинный антиген / корантиген гепатита B);
- *IgA (D, E, G, M, T) (immunoglobulin A (D, E, G, M, T))* ‘IgA (D, E, G, M, T)’ (иммуноглобулин класса A(D, E, G, M, T));
- *TCID50 (median tissue culture infective dose)* ‘,TCID50’ (средняя цитопатогенная доза) (инфицирующая 50 % клеток).

Данный способ перевода используется и для перевода международных аббревиатур:

- *BER (bit error ratio)* ‘BER’ (коэффициент ошибок по битам);

- *PM1 (processable mode number one)* ‘PM1’ (обрабатываемый режим номер 1);
- *SDL (specification and description language)* ‘SDL’ (язык спецификации и описания);
- *CHAI (The Clinton HIV/AIDS Initiative)* ‘CHAI’ (Инициатива Клинтона по борьбе с ВИЧ/СПИ-Дом);
- *MSF (Médcins sans Frontière/Doctors without Borders)* ‘MSF’ («Врачи без границ»);
- *VPI (Vaccine-Preventable Diseases and Immunization Programme)* ‘VPI’ (Программа ВОЗ по управляемым инфекциями иммунизации).

Заимствования происходят в двух основных случаях. Во-первых, когда сопоставимые, близкие концепты при вербализации средствами двух языков оказываются не полностью совпадающими по своему содержанию. В этом выражается национальная специфика разных культур, но это рождает непонимание, устранение которого существенно для межкультурной коммуникации.

Во-вторых, заимствования помогают объективировать неустойчивые, еще формирующиеся концепты, которые не имеют закрепленных за ними средств вербализации. Доля заимствованных английских аббревиатур в русском языке значительна.

Чаще всего, вместе с объективизируемым понятием, заимствуются в первую очередь инициальные английские лексические сокращения, на втором месте — латинские графические сокращения, а на третьем месте древнегреческие графические сокращения. У последних всегда сохраняется графика, то есть заимствование происходит совершенно без изменений. С одной стороны, это способствует облегчению коммуникации медиков разных стран, а с другой, — запрещает какие бы то ни было варианты, что компенсирует немотивированность таких единиц [2, p. 23].

Аббревиатуры заимствуются разными способами. Л. Ю. Зубова выделяет следующие основные типы заимствования аббревиатур [3]:

Первый тип — заимствование без изменения графической формы. Произношение в таком случае остается или английским, или латинским. При заимствовании аббревиатура со временем лишь незначительно адаптируется к фонетическим нормам русского языка.

- *ATM (asynchronous transfer mode)* ‘ATM’ (асинхронный режим переноса информации);
- *BQ cycle; response cycle* ‘цикл BQ’; цикл ответа;
- *H_0 (null hypothesis)* ‘H_0’ (нулевая гипотеза);
- *IN variable* ‘IN-переменная’;
- *interim INIC* ‘промежуточный код INIC’.

Хотя происхождение аббревиатур английское, латинское произношение превалирует, так как оно ближе к русскому, более универсально, особенно если говорить о медицинском дискурсе, где как известно латинский язык является одним из основных употребимых:

- *Hib (Haemophilus influenzae tybe b)* ‘Hib’ (гемофильная палочка типа b, гемофильная b инфекция);
- *NTHi (non-typeable Haemophilus influenzae)* ‘NTHi’ (нетипируемые штаммы *Haemophilus influenzae*).

Второй тип — заимствование сокращения и его адаптация в языке при помощи транслитерации и транскрипции, обретение новой формы на другом языке. Этот вариант заимствования более характерен для русского языка.

- *FAX 4* ‘ФАКС-4’;
- *INF (information message)* ‘ИНФ’ (сообщение информации);
- *INMARSAT mobile number* ‘подвижный номер в системе ИНМАРСАТ’;
- *BASICS (Basic Support for Institutionalizing Child Survival)* ‘БЕЙСИКС’ («Оказание базовой поддержки в борьбе за выживание детей»).

Третий тип — заимствование понятия вместе с сокращением, перевод каждой части прототипа и создание своего сокращения средствами родного языка:

- *ISC (transmission international switching center)* ‘МКЦ’ (международный коммутационный центр);
- *AT/SYS (access and transfer system)* ‘СДП’ (система доступа и передачи);
- *BCH (bids per circuit per hour)* ‘ПКЧ’ (попытки занятия на канал в час);
- *BLA (blocking acknowledgement message)* ‘СПБ’ (сообщение подтверждения блокировки);
- *AIEC (advocacy and information, education and communication)* ‘ПИОК’ (пропаганда, информация, обучение, коммуникация);
- *EUPHA (European Public Health Association)* ‘ЕАОЗ’ (Европейская ассоциация общественного здравоохранения).

Исходя из сравнительного анализа, мы можем сделать вывод о том, что при переводе необходимо руководствоваться словарным соответствием и переводческой традицией. Следует отметить также, что при каждом из примененных методов были отмечены случаи структурного несовпадения англоязычных и русскоязычных аббревиатур, что является закономерным результатом различий в традиции построения аббревиатур и различий в грамматических и лексических строях данных языков. Исследовав основные типы заимствования аббревиатур, мы пришли к выводу, что первый тип — заимствования с сохранением графической формы является наиболее употребляемым и признанным большинством лингвистов. Второй и третий типы заимствования схожи с методами перевода транскрипции и транслитерации и методом создания нового сокращения.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 2-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1969. — 608 с.

2. Walsh K.E., Gurwitz J.H. Medical abbreviations: writing little and communicating less. // Arch DsChild. October, 2008. — Vol. 93. — № 10.

3. Зубова, Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений / Л. Ю. Зубова // Вес. ВГУ. Сер. “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, 2005. — № 2. — С. 121—125.

Т. А. Мурзина
Челябинский государственный университет
(Челябинск, Россия)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ЭФФЕКТА ВРАЖДЕБНЫХ СМИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ ОНЛАЙН-ФОРМАТА И ПЕРЕВОДЕ-РЕДАКТИРОВАНИИ

SOME ASPECTS OF HOSTILE MEDIA EFFECT THEORY IN RUSSIAN ONLINE NEWS MEDIA TEXTS AND IN TRANSEDITING

Статья посвящена некоторым теоретическим аспектам, касающимся эффекта враждебных СМИ. Затрагивается вопрос о присутствии данного эффекта в новостных медиатекстов онлайн-формата, переведенных на русский язык, в том числе с помощью перевода-редактирования.

Ключевые слова: *интернет-журналистика, новостной перевод, медиатекст, перевод-редактирование, эффект враждебных СМИ.*

The paper is devoted to some theoretical aspects related to the hostile media effect (HME). The issue under discussion is the HME presence in online news media texts translated into the Russian language with the help of transediting as well.

Keywords: *online media, news translation, media text, transediting, hostile media effect (HME).*

Степень доверия аудитории к медиаизданию является ключевым показателем успеха любого новостного ресурса. Читатели, считающие тот или иной новостной ресурс авторитетным, склонны доверять размещаемой в нём информации, что, в свою очередь, неизбежно ведет к росту влияния данного СМИ на аудиторию в целом. Однако стоит отметить, что новостное издание может восприниматься как заслуживающее доверия не только благодаря созданию авторитетных репортажей, но также вовлечению журналиста / редактора в освещаемую проблему, а кроме того, за счет определенных когнитивных механизмов. В их число зарубежные исследователи включают выборочное восприятие, выборочное запоминание и “объяснение разными стандартами” [14, p. 37—45], которое также называют мотивированным суждением [24, p. 24]). Именно значительное влияние данных механизмов может привести к тому, что «новости, которые задумывались журналистами и были восприняты сторонними читателями как нейтральные, будут расценены заинтересованной аудиторией как необъективные» [11, p. 265] (и, следовательно, не заслуживающие доверия).

В зарубежной журналистике данный феномен получил название эффекта враждебных СМИ (англ. *hostile media effect, HME*). Под ним понимается процесс, в рамках которого некоторые читатели расценивают на первый взгляд нейтральные новости как предвзятые по отношению к их точке зрения (и/или необъективные в пользу чужой точки зрения) [19]. Согласно классическим исследованиям предвзятого усвоения информации, люди с противоположными мнениями могут читать одинаковые фрагменты неоднозначных доказательств по какому-либо вопросу, но тем не менее делают вывод, что доказательства служат аргументом в пользу их собственных имеющихся суждений. Кроме того, участники, как правило, не учитывают источник доказательств, когда он противоречит имеющимся у них убеждениям, и решительно поддерживают источник информации в случае, когда доказательства подтверждают их первоначальные убеждения [11, p. 266].

Феномен интерпретации полученной информации таким образом, чтобы она подкрепляла имеющиеся взгляды и убеждения, был исследован такими учеными, как R. P. Vallone, L. Ross и M. R Lepper, объяснившими, как избирательное восприятие способствует обработке новостей и последующим суждениям в отношении информации, размещаемой в СМИ [23, 1985]. Согласно их исследованию, сторонники той или иной идеи, которые «последовательно обрабатывают полученные факты и аргументы, руководствуясь необоснованными суждениями и предубеждениями», при этом … «подвергая ее жесткой критике на предмет соответствия информации своим необоснованным суждениям и предубеждениям», полагают, что преобладание соответствующих доказательств подтверждает их точку зрения. Соответственно, в случае если выборка доказательств кажется нерепрезентативной, читатели будут обвинять <издание> в предвзятости [23, p. 579]. С другой стороны, R. M. Perloff считает, что глубоко убежденные или активно участвующие в каком-либо вопросе люди «вряд ли изменят свое мнение, когда им будет представлена информация, утверждающая противоположное» их точке зрения «вне зависимости от того, насколько убедительной может быть эта информация» [21, 1989]. Более того, в ходе большинства исследований эффекта враждебных СМИ было обнаружено, что зачастую «люди, имеющие твердое мнение по теме новостного фрагмента, считают, что в репортаже оказывается предпочтение другой стороне, а не их собственным мнениям» [11, p. 266].

В исследовании A. Gunther не была выявлена взаимосвязь между суждениями о предвзятости и общими характеристиками издания (например, тираж издания, тип собственности, дистанция от политических взглядов аудитории), с которыми реципиенты были наиболее знакомы [19, 1992]. Однако особенности или характеристики конкретного новостного ресурса могут влиять на приверженность точке зрения и производить эффект враждебных СМИ при освещении определенных острых вопросов или проблем [11, p. 267].

Стоит заметить, что проблема эффекта враждебных СМИ вовсе не утратила своей актуальности в эпоху развития интернет-публицистики. Вышеприведенные источники анализируют эффект враждебных СМИ в основном применительно к бумажным носителям; однако сейчас, в XXI веке, с активной работой СМИ именно в сети Интернет, возникает острая необходимость в исследованиях, связанных с интернет-журналистикой. Вопросами достоверности информации в интернете интересовались такие ученые, как A. J. Flanagin и M. J. Metzger [15], J. D. Greer [17], T. J. Johnson и B. K. Kaye [20] и многие другие.

Необходимо отметить, что проникновение СМИ в интернет, а также образование такого феномена, как интернет-журналистика в целом, обусловило интеграцию «всех СМИ в единую систему, характеризующуюся новыми уникальными свойствами» [7, с. 14]. Появление понятия интернет-СМИ (см. работы А. А. Калмыкова, Л. А. Кохановой [3], М. М. Лукиной, И. Д. Фомичевой [5], И. В. Кирии [4]; From traditional to online media [16] и др.) говорит о том, что интернет-издания являются полноправной частью и отдельным компонентом современной медиасистемы в настоящий момент. Образование в рамках конвергенции СМИ понятия медиатекста (более подробно см. [9, с. 448]) и его понимания как нового коммуникационного продукта, … особенность которого заключается в том, что он может быть включен в разные медийные структуры [2, с. 8], предопределяет изменение его характеристик и особенностей функционирования.

Примечателен тот факт, что в настоящее время жанр «новости» в интернет-журналистике является наиболее ярким представителем медиатекста: зачастую новостные интернет-сообщения сочетают в себе большую часть характеристик медиатекста. Они являются оперативными [3], содержат аудио— и видеоматериалы, изображения и гиперссылки [1, с. 30] в добавление к обычному тексту; могут быть неограничены в объеме [6], носят интеркультурный и интернациональный характер [3] и т. д. Соответственно, тексты, порождаемые в данной среде и обладающие данными свойствами, могут быть названы *новостными медиатекстами онлайн-формата*[1].

В настоящее время, в эпоху новых задач в международном информационном пространстве востребованность новостного перевода (под которым понимается «перевод для печатных и/или онлайн-СМИ» [22, p. 872]) выросла в разы. Это обусловлено необходимостью быстрой, чёткой и эффективной передачи информации жанра новости представителям другой культуры для удовлетворения их ожиданий. Кроме того, в новостном переводе имеются значительные ограничения времени и важную роль играют конкретное интернет-СМИ и существующая в нем редакционная политика. Так, о важности ресурса пишет J. Brook, который утверждает, что «успех газет зачастую определяется их покровителями», под которыми подразумевается не только читательская масса газеты, но и её редакторский персонал, другие организации из сферы СМИ, издательства, политические организации и правительства, — «и каждый из них может влиять на содержание международных новостей с помощью идеологического и экономического давления» [13, p. 29]. Следовательно, редакционная политика является важной составляющей новостного перевода.

Исследование эффекта враждебных СМИ (и в частности в интернет-СМИ) получило не столь широкое распространение в русскоязычной теории журналистики, что, на наш взгляд, является значительным упущением, поскольку изучение теории влияния эффекта враждебных СМИ на восприятие новостей русскоязычными реципиентами может быть небезынтересным само по себе. Тем не менее, наше внимание привлекла идея проведения исследования данного эффекта, который создаётся при восприятии реципиентами переводов новостных медиатекстов онлайн-формата, опубликованных зарубежными СМИ.

На создаваемое новостное сообщение и на языке оригинала, и на языке перевода влияет множество как глобальных факторов (например, политические взаимоотношения между государствами), так и локальных (в число которых можно включить редакционные политики конкретных интернет-СМИ и существующие в редакции «повестки дня», в соответствии с которыми местные СМИ трансформируют новости международных информационных агентств [12, с. 33]). С учетом различия данных факторов аудитории исходной и принимающей культур скорее всего будут воспринимать текст иначе на основании не только имеющихся культурных и социальных (возраст аудитории, гендер, род деятельности и т. д.) различий, но и ранее сформированного интернет-СМИ курса по какому-либо конкретными вопросу. Причина различия в восприятии кроется в том, что, по утверждению О. В. Петровой, «цель исходного и переводного текстов не совпадает, как правило, в отношении письменных текстов, которые не адресованы изначально иноязычному реципиенту» Она упоминает о том, что создание текста с ориентацией на «*определённую*[2] аудиторию, обладающую *определёнными* фоновыми знаниями, находящуюся в *определённой* исторической ситуации и, следовательно, воспринимающую этот текст в *определённом* историческом, политическом, культурном, эстетическом контексте,» не подразумевает и не требует «тождества воздействия текста в переводе, поскольку автор не имеет никакого коммуникативного намерения в отношении получателей перевода, не входящих в эту аудиторию [8, с. 103—104]. Соответственно, все вышеуказанные факторы неизбежно приведут к формированию эффекта враждебных СМИ в переводе.

Более того, необходимо подчеркнуть, что в последнее время в новостном переводе достаточно активно применяется перевод-редактирование (более подробно о данном виде перевода и его особенностях см. [10], [9]). В связи с этим интересно предположить, могут ли быть каким-либо образом связаны эффект враждебных СМИ и перевод-редактирование. Одной из особенностей перевода-редактиро-

[1] Под новостным медиатекстом онлайн-формата мы понимаем новостной коммуникационный продукт, включенный одновременно в медиа- и интернет-дискурс, обладающий свойствами оперативности, мультимедийности, интерактивности и гипертекстуальности [Миронова, 2013, с. 199].

2 Сохранен курсив оригинала.

вания является сочетание стратегий форенизации и доместикации, описанных у L. Venuti [22], с большим уклоном к «одомашниванию» / аккультурации / доместикации. Однако стоит отметить, что стратегия форенизации также применяется, а это влечёт за собой вероятное сохранение эффекта враждебных СМИ.

Представленный обзор направлен на привлечение внимания к явлению эффекта враждебных СМИ в новостных медиатекстах онлайн-формата, переведенных на русский язык, а также на присутствие данного эффекта в статьях, переведенных с помощью перевода-редактирования. Изучение данного эффекта крайне актуально в современных информационных условиях.

Список литературы

1. Амзин, А. Новостная интернет-журналистика [Электронный ресурс] / А. Амзин. — 2013. — 136 с. — Режим доступа: http://alex-alex.ru/nij/NIJ-2-20131006.pdf (дата обращения: 24.02.2018).

2. Засурский, Я. Н. Медиатекст в контексте конвергенции / Я. Н. Засурский // Язык современной публицистики: сб. ст. — 3-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2008. — С. 7-12.

3. Калмыков, А. А.Интернет-журналистика. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 021400 «Журналистика» / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 383 с.

4. Кирия, И. В. Что такое мультимедиа? / И. В. Кирия // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. — М., 2010. — 200 с.

5. Лукина, М. М. СМИ в пространстве Интернета: Учебное пособие / М. М. Лукина, И. Д. Фомичева. — М. : Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. — 2005. — 87 с.

6. Машкова, С. Г. Интернет-журналистика: учеб. пособие / С. Г. Машкова. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. — 80 с.

7. Миронова, Д. А. Газетный медиатекст онлайн-формата как особый коммуникационный феномен / Д. А. Миронова // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Серия «Филологические науки». — Нижневартовс к: Изд-во НГГУ, 2011. — № 4. — С. 13—22.

8. Миронова, Д. А. Трансформация прецедентных высказываний в переводах заголовков медиатекстов онлайн-формата: дис. … кандидата филол. наук: 24.10.13 — Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Дарья Александровна Миронова. — Челябинск, 2013. — 241 с.

9. Миронова, Д. А.Некоторые аспекты перевода-редактирования в современном медиапространстве / Д. А. Миронова, Т. А. Мурзина // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Междунар. науч. конф. / отв. ред. Л. А. Нефедова. — Т. 1. — Челябинск : Энциклопедия, 2016. — С. 448—451.

10. Мурзина, Т.А. Понятие перевода-редактирования (transediting) и его основные приёмы / Т. А. Мурзина // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых : сб. науч. трудов. Вып. 15. — Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А.Добролюбова, 2015. — С. 121—129.

11. Arpan, L. M., Raney, A. A. An experimental investigation of news source and the hostile media effect / L. M. Arpan, A. A. Raney // Journalism and Mass Communication Quarterly. — Vol. 80. No. 2. — 2003. — P. 265—281.

12. Azran, T., Lavie-Dinur, L., Karniel, Y. Accent and Prejudice: Israelis' Blind Assessment of Al-Jazeera English News Items / T. Azran, L. Lavie-Dinur, Y. Karniel // GMJ: Mediterranean Edition. — Is. 8(1), 2012. — P. 31—43.

13. Brook, J. The Role of Translation in the Production of International Print News / J. Brook. — A thesis subm. in fulfil. of the requirements for the PhD degree in Translation Studies, The University of Auckland, NZ, 2012. — 240 p.

14. Doty, O. The Hostile Media Effect: A State Of The Art Review / O. Doty. — A thesis subm. to the Johns Hopkins University in conform. with the requirements for the degree of Master of Arts. — Washington, D. C. — 2005. — 73 p.

15. Flanagin, A. J., Metzger, M, J. Perceptions Of Internet Information Credibility / A. J. Flanagin, M, J. Metzger // Journalism & Mass Communication Quarterly. —Vol. 77, No. 3. — 2000. — P. 515-540. URL: http://www.jasonmorrison.net/iakm/4006074.pdf (available at: 01.03.2018)

16. From traditional to online media media: Best practices and perspectives Ed. By M. Stone. — Based on the 14th Central Asia Media Conference, Ashgabat, Turkmenistan, 5-6 July 2012. — Vienna: OSCE Representative on Freedom of the Media. — 126 p.

17. Greer, J. D. Evaluating the credibility of online information: A test of source and advertising influence / J. D. Greer // Mass Communication and Society. — Is. 6(1). — 2003. — P. 11—28.

18. Gunther, A. C. Biased Press or Biased Public? Attitudes Toward Media Coverage of Social Groups / A. C. Gunther // The Public Opinion Quarterly. — Vol. 56, No. 2. — 1992. — P. 147-167.

19. Gunther, A. C., Christen, C. T., Liebhart, J. L., Chih-Yun Chia, S. Congenial Public, Contrary Press, and Biased Estimates of the Climate of Opinion / A. C. Gunther, C. T. Christen, J. L. Liebhart, S. Chih-Yun Chia // The Public Opinion Quarterly. — Vol. 65, No. 3. — 2001. — P. 295-320. — URL: http://www.jstor.org/stable/3078822 (available at: 01.03.2018)

20. Johnson, T. J., Kaye, B. K. In blog we trust? Deciphering credibility of components of the internet among politically interested internet users / T. J. Johnson, B. K. Kaye // Computers in Human Behavior. — Is. 25. — 2009. — P. 175—182.

21. Perloff, R. M. Ego-Involvement and the Third Person Effect of Televised News Coverage / R. M. Perloff // Communication Research. — Vol. 16, № 2ю — 1989. — P. 236—262.

22. Schäffner, C. Rethinking Transediting / C. Schäffner // Meta : Translators' Journal. — 2012. — Meta LVII, 4. — P. 866—889.

23. Vallone, R. P., Ross, L., Lepper, M. R. The Hostile Media Phenomenon: Biased Perception and Perceptions of Media Bias in Coverage of the Beirut Massacre / R. P. Vallone, L. Ross, M. R. Lepper // Journal of Personality and Social Psychology. — Vol. 49, No. 3. — 1985. — P. 577—585. — URL: https://www.ssc.wisc.edu/~jpiliavi/965/hwang.pdf (available at: 01.03.2018)

24. Wang, D. The Effect Of Motivation On Political Selective Exposure And Selective Perception / D. Wang. — A Dissertation Subm. To The Faculty Of The Department Of Communication In Partial Fulfillm. Of The Requirements For The Degree Of PhD In The Graduate College, The University Of Arizona. — USA. — 2013. — 180 p.

М. С. Пестова
Елабужский институт Казанского федерального университета
(Елабуга, Россия)

ПЕРЕВОД МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ НЕСООТВЕТСТВИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХСЯ В ТЕКСТАХ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ

TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT IDIOMS USED IN THE TEXTS OF OFFICIAL STYLE

Автор статьи предпринимает попытку проанализировать способы и приемы перевода безэквивалентных фразеологических единиц, использующихся в текстах официально-делового стиля. Среди наиболее широко использующих приемов передачи исходных фразеологических единиц на язык перевода оказыва.тся калькирование, описательный перевод, дословный перевод, комбинированный способ перевода.

Ключевые слова: *перевод, фразеологические единицы, официально-деловой стиль, калькирование, описательный перевод, аналог, комбинированный способ перевода.*

The author of the article способ undertakes an attempt максимально to analyze the которой ways of translation непреодолим of phraseological units слов used in the помощи texts belonging описательного to the official нехватка style. Among течение the widely языка used are показателей calquing, описательного descriptive translation, максимально word-for-word translation, combined method of translation.

Keywords: *translation, описательный phraseological units, разбирательств official style, calquing, descriptive translation, analogue, combined method of translation.*

Введение

В рамках настоящей статьи понятие «фразеологическая единица» (ФЕ) рассматривается нами в качестве устойчивого словесного комплекса, целостное значение которого формируется на основе значений лексических компонентов ФЕ [5, с. 22]. Одной из характеристик ФЕ является раздельнооформленность; характер их компонентов, как правило, не отличается от обычных слов; восприятие / распознавание ФЕ в тексте языка-источника вызывает определенные трудности, что нередко приводит к их переводу на уровне слова.

К безэквивалентным фразеологическим единицам традиционно относят ФЕ, не имеющие соответствия (эквивалента) в словарном составе языка перевода. Актуальность выбранной темы исследования подтверждается тем фактом, что несмотря на то, что фразеология является явлением, присутствующим во всех мировых языках, национальная специфика каждого языка делает свойство универсальности фразеологии относительным. Национальное своеобразие фразеологического фонда любого языка представлено целым комплексом взаимосвязанных компонентов, отображающих дух, характер, культуру, традиции, темперамент народа, его историю, духовную жизнь, этнический быт. Выбор способа перевода ФЕ зависит еще от наличия или отсутствия у нее национальной окраски. Основная трудность перевода таких единиц заключается в том, что их нельзя передавать при помощи транскрипции или эквивалента, так как их перевод при помощи этих приемов, достижение идентичности показателей на всех языковых уровнях, в том числе и национальной окраски, невозможен. Материалом исследования являются ФЕ и способы перевода ФЕ, использующиеся в текстах официально-делового стиля. Отбор ФЕ осуществлялся посредством метода сплошной выборки из текстов и лексикографиччеcких источников.

Традиционными способами перевода безэквивалентных ФЕ являются: калькирование, описательный перевод, комбинированный перевод. Описательный перевод — это приём перевода, который заключается в описании средствами другого языка обозначенного понятия [1, с. 347]. Калькирование — способ перевода лексической единицы оригинала путём замены её составных частей — морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в языке перевода [1, с. 201 — 202]. При комбинированном переводе передача значения ФЕ осуществляется при помощи использования ряда способов перевода, например, при помощи аналога, лексемного и/ или описательного перевода. Часто этот способ применяется в том случае, когда ФЕ языка перевода недостаточно полно раскрывает значение фразеологического выражения исходного языка.

Использование этих приемов и способов переводf связано с рядомсмысловых потерь, что часто является неизбежным. Так, например, А. О. Иванов полагает, что «лексический или описательный перевод трудно назвать полноценным, поскольку даже с учетом возможностей компенсации в рамках более широкого контекста, он влечет неизбежно определенные потери» [3, с. 90]. В калькированных выражениях буквальный перевод с одного языка на другой создает семантическую неразложимость устойчивой фразы, а воспроизведение по традиции, и часто с учетом оригинала, создает неразрывность фразовой структуры.

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных приёмов перевода на конкретных примерах фразеологических единиц, использующихся в текстах официально-делового стиля.

1. Калькирование или дословный перевод фразеологизмов — способ перевода ФЕ оригинала путём замены её составных частей — морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в языке перевода:

administrator with the will annexed

Перевод: администратор наследства с приложенным завещанием; лицо, назначенное для выполнения обязанностей душеприказчика.

basic earnings per share

Перевод: базовая прибыль на акцию; чистая прибыль, приходящаяся на одну обыкновенную акцию в обращении базовый доход на одну акцию (без учета дробления акций)

material resources shortage

Перевод: нехватка материальных ресурсов, дефицит материальных ресурсов; нехватка материальных ресурсов для выполнения заказов поставщикам и посредникам вследствие ограниченности ассортимента и т. д.

shipment distribution problem

Перевод: задача о распределении поставок; задача оперативного оптимального управления в системах, связанных с накоплением запасов на складах и их расходованием

natural loss of goods

Перевод: естественная убыль грузов; недостача массы грузов и товарно-материальных ценностей, возникающих при транспортировке и складировании вследствие присущих им естественных свойств.

Предпосылкой для калькирования, по мнению С.В. Влахова и С.С. Флорина, должна являться достаточная мотивированность значения фразеологической единицы значениями ее компонентов. Иными словами, речь идет о возможности использования калькирования в качестве способа перевода только в том случае, если дословный перевод может полноценно донести значение всего фразеологизма.

2. Описательный перевод фразеологической единицы предполагает перевод не самого фразеологизма, а пояснение, описание его значения. Рассмотрим использование приёма описательного перевода на примерах:

maiden assize

Перевод: сессия уголовного суда, на рассмотрение которой не вынесены уголовные дела.

amicable action

Перевод: судебное дело, явившееся инициативой обеих сторон или возбуждённое с согласия обеих сторон; судебное разбирательство, которое было решено начать по взаимному соглашению, мирным путём, бесконфликтно.

a stand-still agreement

Перевод: соглашение об отказе от претензий в выплате задолженности.

a dormant account

Перевод: текущий счёт, не используемый клиентом в течение длительного времени, то есть счёт, к которому не обращаются некоторый период времени.

an Act of God

Перевод: форс-мажорные обстоятельства, непреодолимая сила (явления природы, например, наводнение, землетрясение, ураган, последствия которых ни предвидеть, ни предотвратить не во власти человека); деяние Бога, которое не зависит от человека.

eye-wash election

Перевод: фиктивные выборы, которые представляют собой обман, «застилание» глаз избирателям.

action of the first impression

Перевод: рассмотрение дела при отсутствии прецедента.

give smb. the benefit of the doubt

Перевод: оправдать кого-л. за недостаточностью улик

Анализ значения рассмотренных нами ФЕ позволяет сделать вывод о необходимости тщательного изучения значения компонентов ФЕ, обращения к этимологии ФЕ. В качестве отрицательных моментов использования приема описательного перевода можно отметить неэкономность или даже громоздкость вариантов передачи смысла ФЕ на язык реципиента.

3. Комбинированный перевод — передача смысла ФЕ с исходного языка на язык перевода посредством использования комплекса приемов и способов перевода (например, при помощи калькирования и описательного перевода или при помощи аналога (или вариантного соответствия) и описательного перевода).

amicable action

Перевод: дружественное судебное дело (калькирование), или судебное дело, возбуждённое с согласия обеих сторон (описательный перевод).

administrator with the will annexed

Перевод: администратор наследства с приложенным завещанием (калькирование); лицо, назначенное для выполнения обязанностей душеприказчика (описательный перевод).

balance of power

Перевод: баланс сил (калькирование); политическое равновесие (аналог).

На основе изученного теоретического материала и проделанной практической работы сформулирован вывод о том, что реальный процесс перевода фразеологических единиц не сводится к подбору эквивалентных или максимально эквивалентных языковых соответствий, а представляет собой сложный процесс, в котором на качество и приемлемость перевода влияют многие факторы, в числе которых и профессионализм переводчика.

Важно отметить, что нарушение смысла, неточная передача значения ФЕ не всегда бывают вызваны непрофессионализмом или низкой культурой переводчика. В некоторых типичных случаях претензии

к качеству перевода возникают в результате речемыслительных, тавтологических, стилистических неточностей, присутствующих в исходном языке.

Так, например, по мнению Л. К. Латышева, недостатки в трансляции исходного содержания являются результатом: 1) искажений, при которых переводной текст вводит в заблуждение получателя относительно предмета сообщения, вызывает неадекватные представления и эмоции; 2) искажений «с меньшей степенью дезинформирующего воздействия»; 3) неясностей, недостаточно четко выраженных смыслов, заложенных в исходном тексте [4, с.134—136].

Заключение

Фразеологические единицы, использующиеся в текстах официально-делового стиля, в основном нейтральны. Однако иногда для создания необходимого эффекта могут использоваться эмоционально-оценочные и экспрессивно-образные средства, в том числе идиоматические выражения, а также узуальные идиоматические выражения, утратившие свою образность со временем. С целью повышения качества перевода и оптимизации межязыковой посреднической деятельности находим необходимым работу с ошибками, их систематизацию по жанрам, типам текстов, видам переводов и пр.

Список литературы

1. Ахманова, О .С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. — М. : “Советская энциклопедия”, 1966. — 576 с.

2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / под ред. Вл. Россельса. — М. : Международные отношения, 1980. — 342 с.

3. Иванов, А. О. Английская безэквивалентная лексика и ее перевод на русский язык: Учебное пособие. / А. О. Иванов. — СПб. : СПбГУ, 2006. —192 с.

4. Латышев, Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методиуи преподавания перевода / Л. К. Латышев. — М. : НВИ-Тезаурус, 2000. — 280 с.

5. Солодуб, Ю. П. Лингвистические особенности интернациональных фразеологических единиц. / Ю.П. Солодуб // ВЯ, 1990. — 22 с.

Ю. Н. Русина
Полесский государственный университет
(Пинск, Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ (на материале современной англоязычной, русскоязычной и белорусскоязычной прессы)

PECULIARITIES OF NEWSPAPER HEADLINES (on the basis of contemporary English, Russian and Belarusian newspapers)

В данной статье проводится сопоставительное изучение газетных заголовков статей экономической и общественно-политической направленности на материале современной англоязычной, русскоязычной и белорусскоязычной прессы. В работе определяются основные структурные и стилистические особенности газетных заголовков в английском, русском и белорусском языках. Автор приходит к выводу, что основные трудности перевода англоязычных газетных заголовков связаны как с их стилистическими особенностями, так и с их синтаксисом и грамматическими характеристиками, а заголовки русских и белорусских газет могут представлять трудности для перевода только из-за их стилистических особенностей (частого использования преобразования фразеологизмов).

Ключевые слова: *газетный заголовок, перевод, структурная особенность, стилистическая особенность, фразеологическая единица, преобразование фразеологизмов.*

A comparative study of newspaper headlines of economic and sociopolitical articles is conducted on the basis of contemporary English, Russian and Belarusian newspapers. The main structural and stylistic features of English, Russian and Belarusian newspaper headlines are identified. The conclusion is made that translating English headlines into Russian is difficult both because of their stylistic features and because of their syntactical structure and grammatical peculiarities, while translating Russian and Belarusian headlines can be only hard because of their stylistic features (decomposition of phraseological units is often used in them).

Keywords: *newspaper headline, translation, structural peculiarity, stylistic peculiarity, phraseological unit, decomposition of phraseological units.*

Введение. На современном этапе развития общества обучение иностранным языкам является одной из приоритетных задач в процессе формирования профессионально грамотного специалиста. В связи с этим особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, а также овладение навыками чтения и

перевода литературы по специальности. Кроме того, поскольку учебными программами по иностранным языкам предусматривается чтение и реферирование публицистики, то преподавание иностранного языка в неязыковом вузе невозможно без обучения студентов хотя бы некоторым азам перевода текстов газетного стиля.

Общеизвестным является тот факт, что газетно-информационный стиль обладает определенными особенностями, которые в значительной степени влияют на процесс перевода. Особые сложности для перевода представляют заголовки англоязычных газет. Несомненно, что основное назначение газетных заголовков — сообщение важной новости кратко, но интересно, чтобы привлечь внимание читателя, — ведет к наличию определенных особенностей. Именно с этими особенностями газетных заголовков и необходимо познакомить студентов, если преподаватель хочет получить от них более или менее адекватный перевод.

Вообще вопрос об особенностях англоязычных газетных заголовков и специфике их перевода рассматривался в научной литературе неоднократно. Такие известные ученые-лингвисты, как, например, В. Н. Комиссаров, И. Р. Гальперин, еще в середине XX века выделили основные характерные черты англоязычных газетных заголовков, которые, как показывают многочисленные исследования, можно наблюдать и в современной прессе.

Прежде всего необходимо отметить, что основными функциями газетного заголовка являются информативная и экспрессивная, причем это касается как русскоязычных (белорусскоязычных), так и англоязычных газет. Так, с одной стороны, заголовок должен в очень сжатой форме передать основное содержание статьи (т. е. предоставить информацию), с другой стороны, он должен привлечь внимание читателя именно к данной статье, что невозможно без определенной экспрессии. Именно эти две функции и предопределяют характерные черты газетных заголовков, которые наиболее ярко проявляются, на наш взгляд, в английском языке. Чтобы сделать адекватный перевод, необходимо знать особенности газетных заголовков как в исходном языке, так и в языке перевода.

Целью данной работы является сопоставительный анализ англоязычных, русскоязычных и белорусскоязычных газетных заголовков с точки зрения их структурных и стилистических особенностей, многие из которых вызывают переводческие трудности.

Объектом нашего исследования являются газетные заголовки современной англоязычной, русскоязычной и белорусскоязычной прессы. Методом сплошной выборки из англоязычных изданий «The NY Times», «The Guardian», «The Daily Telegraph» и «The Times», русскоязычных «Известия» и «АиФ», белорусскоязычной газеты «Звязда», вышедших в печать в декабре 2017 — январе 2018 года, было отобрано по 45 заголовков на русском и английском языках и 25 заголовков на белорусском языке (статьи экономической и общественно-политической направленности).

Как уже было отмечено выше, основные особенности газетных заголовков выделены и детально описаны известными лингвистами еще в прошлом веке. Так, И. Р. Гальперин в своей работе «Стилистика английского языка» при рассмотрении газетных заголовков основное внимание уделил их стилистике и синтаксической организации [1, с. 313—314], в то время как В. Н. Комиссаров сделал акцент на описании грамматических особенностей [2, с. 120—122].

Наша задача — рассмотреть эти общеизвестные особенности, приводя в качестве примеров отобранный нами современный материал, и сделать выводы, какие из рассмотренных особенностей вызывают наибольшие трудности для перевода.

Основная часть. Итак, как указывают В. Н. Комиссаров и И. Р. Гальперин, с точки зрения стилистики и лексикологии, для англоязычных заголовков характерно следующее:

— наличие особой эмоционально окрашенной лексики: '*ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash, etc*' [2, с. 120]: *Will the 'Trump bump' on stock markets boost the economy?* (The Daily Telegraph) // *Dow and FTSE hit record highs as global stock market surges continue* (The Guardian) // *UK cars hit by crash in demand* (The Times);

— использование различных стилистических приемов (игра слов, аллитерация, фразеологизмы в обычной или преобразованной форме) [1, с. 313]: *Pay per mile in road toll revolution* (The Times) (аллитерация); *Don't stick your nose in our affairs, Nigel Farage told* (The Times) // *Trump sharpens knives for US-China trade war* (The Daily Telegraph) (**использование фразеологизмов**);

— использование неологизмов, диалектизмов, разговорной лексики, слэнга, аббревиатур [2, с. 121]: *Ex-HBOS chief swaps saddles in GVC takeover of Ladbrokes* (The Times) // *Stress soars in NHS as thousands call in sick* (The Times) // *Credit cards: is this the end of the great rip-off?* (The Guardian).

Что касается синтаксической структуры заголовков, то, основываясь на выделяемых И. Р. Гальпериным особенностях [1, с. 313—314], приведем следующие примеры:

1) полные простые повествовательные предложения: *Bitcoin loses a quarter of its value in one day's trading* (The Guardian) // *UN hits North Korea with fresh sanctions* (The Times);
2) сложные предложения:

Dow and FTSE hit record highs as global stock market surges continue (The Guardian) // *1,000 jobs at risk as tidal power project is stranded* (The Times) // *It's easy to be cynical but business really does serve society* (The Times) // *Police turn on officers who brought down Green* (The Times);

3) вопросительные предложения: *Are we heading for another developing world debt crisis?* (The Guardian);
4) вопросы со структурой утвердительного предложения: *So you're thinking about investing in bitcoin? Don't* (The Guardian);
5) побудительные предложения: *Pay down those credit cards, before rates rise further* (The NY Times);
6) номинативные предложения:

For Bond Investors, Low Expectations in a Low-Yield World (The NY Times) // *Globalisation: time to look at historic mistakes to plot the future* (The Guardian) // *Big*

payouts for victims of tracker mortgage scandal (The Times) // *Some joy for the business world in 2018*: *but quite a few fears too* (The Guardian) // *'Open banking'*: *radical shake-up, or a threat to your private data?* (The Guardian);

7) заголовки, содержащие прямую речь:

Brexit is hampering UK productivity, says Bank policymaker (The Guardian) // *Fed to hike US interest rates faster than expected, Fitch warns* (The Daily Telegraph)

8) любые рассмотренные выше структуры могут представлять собой эллиптические предложения, в которых чаще всего опускается вспомогательный глагол:

Billions (are) lost as bitcoin plummets (The Times) // *Thousands (are) given hope in cancer care revolution* (The Times) // *UK consumers (are) trapped in credit card debt for longer than thought* (The Guardian) // *Financial markets (are) at risk from bubble, IMF warns* (The Daily Telegraph) // *Bitcoin (is) not a threat to financial stability, say European economists* (The Guardian).

Для всех описанных синтаксических конструкций также характерно частое опущение артиклей и использование таких глагольных форм, как инфинитив, герундий и причастие:

New Jersey is (the) last state to insist at gas stations: *don't touch that pump* (The NY Times) // *The Guardian view on Carillion*: *reaping the consequences of corporate greed* (The Guardian) // *Shell to invest in (the) North Sea for the first time in six years* (The Daily Telegraph).

Грамматические особенности англоязычных газетных заголовков, выделенные В. Н. Комиссаровым [2, с. 120—122], также находят отражение в современной прессе:

1) наиболее частыми временными формами глагола являются *Indefinite* и *Continuous*: *Barclays says Trump tax changes will knock £1bn off its profits* (The Guardian); *UK productivity jumps at fastest rate for six years* (The Guardian); *Brexit is hampering UK productivity, says Bank policymaker* (The Guardian); *US threatens to cut aid to Jerusalem critics* (The Times);
2) недавние события передаются при помощи *Present Indefinite Tense*: *Sellers slash prices after family home market stalls* (The Times) // *Bitcoin loses a quarter of its value in one day's trading* (The Guardian);
3) будущее действие часто передано при помощи инфинитива: *Shell to invest in North Sea for the first time in six years* (The Daily Telegraph) // *Fed to hike US interest rates faster than expected, Fitch warns* (The Daily Telegraph) // *Bank of England to allow EU banks to keep UK operations unchanged after Brexit* (The Guardian).

Проведенный анализ показал, что, с точки зрения синтаксической структуры, русские и белорусские газетные заголовки во многом схожи с английскими:

1) полные простые повествовательные предложения:

Минфин до 6 февраля потратит более 250 млрд рублей на закупку валюты // Россияне с оптимизмом смотрят в будущее // Инфляционные ожидания упали до исторического минимума (все примеры из «АиФ») // Сбербанк заявил о росте чистой прибыли в 30% по итогам 2017 года // Трамп опроверг оскорбления в адрес стран третьего мира («Известия»); // Беларусбанк знізіў стаўку па крэдытных дагаворах // Павялічваецца мінімальны заробак // Сі Цзіньпін і Трамп абмеркавалі сітуацыю на Карэйскім паўвостраве («Звязда»)

2) сложные предложения:

Глава ВЦИОМа рассказал, как изменились запросы на социсследования за 30 лет // Франция надеется, что Россия смягчит продэмбарго // Эксперты сообщили, в каких сферах ожидаются сокращения в 2018 году (все примеры из «АиФ»); Выбіраем дэпазіт, дзе будзем трымаць свае зберажэнні («Звязда»)

3) вопросительные предложения:

Как запрет на майнинг биткоинов в Азии может сказаться на их курсе? («АиФ»); // Што патаннела больш за ўсё за год? // Чаму ЗША абвясцілі «энергетычную рэвалюцыю»? («Звязда»)

4) так называемые косвенные вопросы:

Што такое наасферная эканоміка і як яна нам дапаможа («Звязда»)

5) побудительные предложения:

Оставьте ненужные споры («АиФ»); Не забудзьцеся падаць падатковую дэкларацыю («Звязда»);

6) номинативные предложения:

Экспорт российского газа в США («Известия») // *Государство против курдов // Глобализация по-русски // Горячий протест* («АиФ»); «Камунальныя» планы на 2018-ы: дыспетчарызацыя і замена вокнаў // Планы на будучыню і першыя вынікі фінансавага 2017-га («Звязда»);

7) заголовки, содержащие прямую речь, которая оформлена без кавычек:

Путин: МРОТ будет приравнен к прожиточному минимуму с 1 мая // Денис Мантуров: санкции дали нашей промышленности только плюс («АиФ»);

8) неопределенно-личные предложения:

Заемщиков защитят от дискриминации // В правительстве РФ думают над бюджетным маневром («АиФ»); Стаўку рэфінансавання зніжаюць («Звязда»).

Что касается особенностей газетных заголовков в русском и белорусском языках с точки зрения стилистики и лексикологии, то им, как и в английском, свойственно использование неологизмов, аббревиатур, различных стилистических приемов (игра слов, фразеологизмы, пословицы в обычной или преобразованной форме):

Бочка роста (ср. Точка роста) // Топить или не топить (ср. Быть или не быть) («Известия») // *Один в поле воин* (ср. Один в поле не воин) // Не политикой единой (ср. Не хлебом единым жив человек) // Почему Москва словам не верит (ср. Москва слезам не верит) («АиФ»).

Рассмотрев структурные и стилистические особенности газетных заголовков на материале трех языков, можно сделать следующие выводы, касающиеся их перевода:

— наибольшую трудность для перевода представляют заголовки с игрой слов и устойчивыми сочетаниями (фразеологизмами, пословицами, крылатыми выражениями), а тем более с преобразованными устойчивыми сочетаниями, т. к. в этом случае необходимо не просто хорошее знание языка, а знание культуры, реалий

страны изучаемого языка, большой объем так называемых фоновых знаний. Такие заголовки встречаются как в русском (белорусском), так и в английском языках;

— из всех рассмотренных синтаксических и грамматических особенностей английских газетных заголовков наибольшую трудность для перевода, на наш взгляд, представляют эллиптические предложения (могут опускаться не только вспомогательные глаголы или артикли, но также подлежащее или сказуемое предложения). Когда опускается главный член предложения, то заголовок часто невозможно понять и правильно перевести, не прочитав всю статью или хотя бы ее часть;

— определенные трудности у студентов может вызвать перевод английских заголовков с использованием инфинитива для обозначения будущего времени.

Заключение. Таким образом, анализ отобранного материала показал, что русские и белорусские газетные заголовки являются **более легкими для перевода на английский язык**, прежде всего потому, что им обычно не свойственны нарушения грамматической нормы, которые вызывают основные трудности при переводе на русский язык англоязычных газетных заголовков. Единственная трудность перевода русскоязычных заголовков может быть связана с использованием в них игры слов и устойчивых выражений.

В то же время англоязычные заголовки представляют трудности для перевода как со стороны лексического наполнения (если в них используются устойчивые выражения), так и со стороны грамматических и синтаксических особенностей. При переводе англоязычных газетных заголовков перед переводчиком часто стоят две основные задачи: 1) определить, какие нарушения грамматической нормы имеют место в каждом конкретном случае (что не всегда оказывается легким делом); 2) найти подходящие средства родного языка, чтобы сделать перевод адекватным.

Познакомив студентов с основными особенностями англоязычных заголовков, необходимо обратить их внимание на тот факт, что очень часто адекватный перевод заголовка можно осуществить лишь после прочтения и осмысления всей статьи.

Итак, проведенный анализ показал, что выявленные еще в прошлом веке особенности газетных заголовков, в частности англоязычных, актуальны и сегодня. Привлекая внимание читателя оригинальностью своей структуры, они представляют определенные трудности для перевода их на русский язык.

Список литературы

1. Гальперин, И. Р. Stylistics. Стилистика английского языка / И.Р . Гальперин. — М. : Высшая школа, 1971. — 344 с.

2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М. : Высш. шк., 1990. — 253 с.

3. Онлайн-версии газет “The Times” https://www.thetimes.co.uk/, “The Guardian” https://www.theguardian.com/, “The NY Times” https://www.nytimes.com/, “The Daily Telegraph” http://www.telegraph.co.uk/, «Известия» https://iz.ru/, «АиФ» http://www.aif.ru/, «Звязда» http://www.zviazda.by/.

А. Р. Уразалиева
Астраханский государственный медицинский университет
(Астрахань, Россия)

АСПЕКТУАЛЬНОСТЬ ДЕТЕРМИНАНТОВ В ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЯХ С ИМЕНЕМ ДЕЙСТВИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

ASPECTUALITY OF DETERMINANTS IN VERBAL-NOMINAL COMBINATIONS WITH THE NAME-ACTION IN FRENCH

Категория детерминации — это категория, свойственная французскому языку, выраженная системой артиклей. Тенденция имен сочетаться с считаемой или массовой детерминацией тесно связана с их аспектуальными свойствами. Существует связь между понятием массовости и дуративными значениями, также как между понятием считаемости и точечными значениями. Считаемый или массовый детерминант может предшествовать именам-действия в соответствии с их инэрантными аспектуальными свойствами.

Ключевые слова: *аспектуальность, детерминант, глагольно-именное словосочетание, имя-действие, точечное значение, дуративное значение.*

Category of determination is a category inherent in the French language, expressed by system of articles. The trend of names to combine with counted or mass determination is closely linked to their aspectual properties. There is a relationship between the concept of mass values and durative values as well as between the concept of counting and point values. Counted or mass determinants may precede the name-action in accordance with their uncontextual aspectual properties.

Keywords: *aspectuality, determinant, verbal-nominal combination of the words, name-action, ponctuel value, durative value.*

Категория аспектуальности была введена русским лингвистом А. В. Бондарко. Согласно его концепции, аспектуальность является семантическим категориальным признаком, выражающим характер протекания и распределения действия во времени, вместе с тем это группировка функционально-семантических полей, объединённых этим признаком.

Специфика функционально-семантического поля аспектуальности состоит в том, что оно представляет собой систему разноуровневых средств, объединенных на основе общности и взаимодействия семантической функции и являющихся реализацией грамматической категории вида и способов действия.

В передаче значений способов действия участвуют различные комбинации глагольных и неглагольных показателей. Одной из них являются глагольно-именные конструкции, в которых семантически значимой выступает именная группа.

Помимо именного и глагольного вида аспектуальность глагольно-именных словосочетаний включает в себя контекстуальные элементы.

Для того чтобы подробно описать аспектуальность глагольно-именных словосочетаний, необходимо проанализировать параметры, связанные с именем действия в рамках комбинаций имен действия с детерминативами. Как отмечал Г. Гросс, актуализация именных предикатов — функция не только глаголов-опор, она обеспечивается также другими грамматическими категориями: детерминантами, некоторыми прилагательными, наречиями и глаголами. Все эти элементы должны быть обоюдно совместимы с данным именным предикатом [3, с. 278—279].

Аспектуальность находится в тесной связи с категорией детерминации [2, с. 59]. Анализ аспектуальных черт имен-действий может быть основан на их детерминации.

Известно, что категория детерминации — это категория, свойственная французскому языку, выраженная системой артиклей.

Тенденция имен сочетаться с считаемой или массовой детерминацией тесно связана с их актантными и аспектуальными свойствами [7, с. 123].

Точечные имена-действия сочетаются со считаемыми детерминативами (неопределенный детерминатив, множественное число), в то время как дуративные имена-действия, как правило, «делают выбор» в пользу массовой детерминации (партитив и кванторы (*beaucoup de, peu de и др.)*):

Pour réaliser ***de*** véritables recherches sous-marines il fallait avoir un appareil qui permettrait respirer librement sous l'eau.

Mais il y avait ***beaucoup de*** *travaux à effectuer ce qui m'obligeait à différer cette visite. [La découverte sous-marine. Georges Houot].*

Grâce à lui, nous ***fîmes de passionants voyages*** *d'études en Cors, en Sardaigne, en Tunisie, au Maroc et en Atlantique tropical.*

Детерминанты (считаемые и/или массовые) способны выявлять аспектуальные свойства имен-действий.

Маркеры считаемой детерминации представляют следующие структуры: 1) неопределенные детерминанты в единственном числе (*un/une*+имя-действие); 2) детерминанты во множественном числе (детерминант во множественном числе+имя-действие). Эти структуры широко распространены во французском языке [6].

Имена-действия точечного вида свободно комбинируются со считаемой детерминацией (*un/une + имя-действие*). Действительно, во французских произведениях мы находим множество примеров, подтверждающих это утверждение:

Quant à moi, je vais faire ***un*** *tour. [L'extraordinaire aventure du docteur. Fleming* ***Пьер Буртембург***].

Les algues ont aussi ***une*** *utilisation industrielle [L'aventure sous-marine. Philippe Diolé].*

Tandis qu'ils mordaient dans le pain croquant, Bougras donna ***une*** *claque assez vigoureuse sur l'épaule d'Olivier et lui dit*:

-Tu verras. La vie est quand même belle.

Devant la boulangerie, Olivier dut faire ***un*** *saut de côté pour éviter le traîneau de Lopez, le plus voyou des voyous de la rue Bachelet qui dévalait la pente à toute allure.*

Alors, il sortit un mouchoir de sa poche et se moucha deux fois de suite, comme ça, sans raison, pour ***faire un geste.***

Il ***jeta un regard*** *vers la photographie de Mado. Elle* ***avait un sourire*** *qu'il ne connaissait pas et qui semblait faux comme lorsque les caissières font des amabilités.*

Il se jeta sur la porte, l'ouvrit et dévala l'escalier le plus vite qu'il put, cognant de l'épaule chaque tournant pour ***prendre un nouvel essor****.[8].*

Заметим, что имена-действия легко сочетаются с неопределенным детерминантом, будучи сопровождаемыми точечными глаголами, такими, как *prendre, jeter*.

Отметим также, что неопределенные детерминанты в единственном числе относятся в большинстве случаев к точечному виду имен-действий. Присоединяемое считаемое значение характеризует, как правило, имя-действие с точечным инэрантным видом.

Рассмотрим другой вид считаемой детерминации — детерминанты во множественном числе. Ряд «детерминант во множественном числе+имя-действие» встречается в художественных произведениях гораздо чаще «структуры *un/une* + имя-действие». Она также характерна для точечных имен-действий. Дуративные имена-действия также употребляются во множественном числе, но они малопродуктивны:

C'est un très grand géologue, un savant, il a fait ***des*** découvertes sensationnelles, et je suis sûr que le Président de la République lui-même ne pourrait rien lui refuser. [4].

Olivier perdit les cinq billes prêtées et se lassa du jeu, d'autant plus qu'il croyait toujours, lorsqu'il jouait, que les grands lui ***jetaient des regards*** *de reproche à cause de son deuil.*

Un peu plus tard, il se retrouva devant le bassin du square Saint-Pierre auprès d'enfants qui, sous la surveillance des mères, poussaient leurs beaux bateaux à voiles avec un baton ou tentaient de les faire revenir en ***créant des mouvements*** *de vagues.*

Mais Mac se recoiffait, boutonnait son col, refaisait son noeud de cravat, se plantait devant un miroir plein

de taches de mooches, vérifiait la blancheur de ses dents avec des grimaces de signe, ***prenait des poses****. R. Sabatier "Les alumettes suedoises".*

Рассмотрим детерминацию массовую. Имена-действия, предполагающие массовую детерминацию (или несчитаемую) во французском языке, сочетаются с партитивным артиклем (*du/de la+имя-действие*).

Имена-действия, которые сочетаются с партитивом — это имена-действия, которые передают дуративный вид:

Peut-être que Jean ***retrouverait du travail [*****R. Sabatier "Les alumettes suedoises"].**

В особых случаях точечные имена-действия также могут быть объединены с несчитаемыми детерминантами, но реже:

Il ***participait de la clameur*** *muletier irrité et du hurlement*: *"A l'assasin!"* [5].

Партитивный артикль создает неопределенную степень имени-действия.

Неопределенные квантификаторы *beaucoup de, tant de, peu de, plus de* и т. д. свободно комбинируются с теми же именами-действия, которые сочетаются с партитивом:

...la commerçante ne devait pas ***faire beaucoup d'affaires*** *par un temps pareil.* [8]

Подобно партитиву, детерминанты кванторы маркируют массовую детерминацию имен-действий и выражают продолжительность.

Как выяснилось, детерминанты являются проявителями вида во французском языке.

Массовая и считаемая детерминация остается характерной чертой французского языка, которая в сочетании с именем-действия помогает выразить точечные или дуративные значения. Действительно, массовая или считаемая инэрантная лексическая черта имени-действия «отбирает» детерминант. Следовательно, существует связь между понятием массовости и дуративными значениями, также как между понятием считаемости и точечными значениями [9, с. 9].

Из этого следует, что считаемый или массовый детерминант может предшествовать именам-действия в соответствии с их инэрантными аспектуальными свойствами.

Понятие временного порядка ориентировано на характеристику аспектуально-темпоральной структуры текста, на отражение в нём человеческого представления о течении времени, воплощённом в осуществлении фактов и протекании процессов. По мнению Б. Комри, вид указывает на различные способы трактовки временной структуры события. Анализ временного порядка представляет собой продолжение и развитие того подхода к семантическим категориям грамматики и категориальным ситуациям, который лежит в основе функциональной грамматики. Проводимый анализ относится к сфере аспектологии текста [1, с. 12].

Список литературы

1. Донченко, Е. В. Категория таксиса и особенности ее выражения во французском и русском языках / Е. В. Донченко // Статья в сборнике научных трудов. Издательство: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», 2015. — С. 4—26

2. Славкова, С. Б. Синтагматическое взаимодействие грамматических категорий аспектуальности глагола и определенности имени в русском, болгарском и итальянском языках / С. Б. Славкова. — М. : Изд-во МГУЛ, 2004. — С. 145—153.

3. Уразалиева, А. Р. Аспектуальные классификаторы в глагольно-именных словосочетаниях. Материалы научно-практической конференции с международным участием «Термины в коммуникативном пространстве» / А. Р. Уразалиева // Издательство: Астраханский государственный медицинский университет (Астрахань), 2017. — С. 278—283.

4. Arneguy, M. Les aventures de Patrick Laroche / M. Arneguy. — M. :«Просвещение», 1965.

5. Guth, P. Le naïf aux quarante enfants / P. Guth. — Ленинград : «Просвещение», 1968.

6. Melnicova, E. Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Grenoble présentée par Elena Melnicova. L'aspectulité des constructions verbo-nominales de sentiments en français et en russe / E. Melnicova. — Grenoble, 2013. — P. 122—129.

7. Novakova, I. & Tutin, A. Le lexique des émotions / I. Novakova // Grenoble, France: Ellug, Université Stendha, 2009. — C. 352.

8. Sabatier, R. "Les alumettes suedoises", Ленинград, «Просвещение», 1976.

9. Wilmet, M. (1997, 1998, 2010). Grammaire critique du français / M. Wilmet. — Paris: Hachette supérieur.

А. М. Харитонов
Тихоокеанский институт географии ДВО РАН
(Владивосток, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕКОТОРЫХ АНТИЧНЫХ И СРЕДНЕВЕКОВЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ

THE PROBLEM OF TRANSLATION OF GEOGRAPHICAL TERMINOLOGY IN SOME ANCIENT AND MEDIEVAL HISTORICAL SOURCES

В статье рассматриваются некоторые проблемы в переводе этнонимов, топонимов и иной географической терминологии историками-переводчиками в античных и средневековых исторических источниках. Предлагаются иные трактовки предлагаемых историками переводов исторических сочинений с учетом географической специфики последних. Рассматриваются также некоторые вопросы этимологии в происхождении античных географических понятий, возможности перевода этнонимов и их сопоставления в разных летописных традициях. Автор также напоминает о существовании ряда способов передачи иноязычных географических названий, применяемых в традиционной картографии. Сочетание этих способов перевода в географической практике вполне может дать неожиданный эффект в современных исторических исследованиях.

Ключевые слова: *норманны, северяне, готы, Хатти, Аттика, Скифия.*

The article discusses some problems in the transfer of ethnonyms, toponyms and other geographical terminology historians, interpreters in ancient and medieval historical sources. Proposed other interpretations offered by historians of translations of historical works, taking into account geographic specificity. We also consider some questions of etymology the origin of the ancient geographical concepts, the possibility of transfer of ethnonyms and their comparison in different chronicle traditions The author also recalls the existence of a number of methods to transfer foreign geographical names used in traditional cartography. The combination of these methods of interpretation in geographical practice may give an unexpected effect in modern historical studies.

Keywords: *the Normans, the Northmen, the Goths, Hattie, Attica, Scythia.*

В проблему идентификации географических объектов в исторических источниках частенько может вмешаться и помешать исследованию весьма некачественный перевод. В частности, автору данной работы неоднократно приходилось сталкиваться с невозможностью определить, что в действительности значит в античных сочинениях современный перевод «выше» и «ниже».

— Выше на карте? Это где? Вероятно, на потолке, — учил нас преподаватель географии и был абсолютно прав. Вот только современные историки-переводчики, считающие географию такой же вспомогательной исторической дисциплиной, как и географию историческую в своей классификации исторических наук, этого, похоже, даже не подозревают.

Вот и мой коллега-географ задал мне сходный вопрос в связи с появляющимися в интернете историческими текстами: — Может быть Страбон чего-то напутал с нижними и верхними аорсами? Или понятие низ и верх не соответствует современным бытовым понятиям юг-север? Может там вертикальная поясность, а не горизонтальная? Посмотри, как **верхние** аорсы, живущие в аридных (т. е. сухих) степях, могут быть более многочисленными, чем **нижние**, живущие в благодатных предгорьях Кавказа?

Применение подобных выражений еще как-то можно объяснить в обыденной речи, где подмена «север — юг» выражением «выше — ниже» встречается не так уж редко, но в претендующих на научность сочинениях подобное совершенно недопустимо. А ведь похоже, что даже отсутствие современного ориентира север — юг на картах в древности переводчикам неведомо. Да и применение выражения «ниже — выше» вместо понятия «ближний — дальний» в исторических переводах есть вопиющая безграмотность, которую упорно начинают повторять все последующие переводчики.

Это напоминает типичную ошибку современных людей (не филологов) в устной речи, когда они говорят про «вышесказанное» (правильно — ранее сказанное), тогда как подобное выражение характерно лишь для письменной речи. Между тем понятие «выше — ниже» в географии может применяться правильно разве что по отношению к местонахождению объекта выше или ниже по течению у рассматриваемой реки. Выше же вблизи горных хребтов может обозначать действительное положение объекта или народа выше на горном склоне. Если же «выше» и «ниже» современные переводчики выдают как синонимы «ближний» и «дальний», то так и следует указывать хотя бы в примечаниях, а не придумывать новую «географическую» терминологию.

Подобные «переводы» хорошо маскируют лишь явные ошибки историков, но могут быть абсолютно бесполезны для подробного географического анализа. А ведь эти переводчики являются признанными мастерами перевода исторических сочинений! Каково же вообще может быть при этом качество переводов географических терминов и топонимов и их анализ этими же переводчиками?

Не в последнюю очередь подобное положение вызвано чересчур бережным отношением к наследию исследователей, объявленных классиками историче-

ской науки. Географы к анализу географических сочинений античности и средних веков, естественно, не привлекаются и не допускаются. Попытки обратить внимание историков на явные географические ошибки, допущенные комментаторами в переводах исторических сочинений, наталкиваются на скрытое нежелание обсуждать скользкие моменты с профессионалами — географами. Впрочем, таких специалистов среди географов, которые способны по полочкам разложить чужие историко — географические ошибки еще надо поискать.

Вот древнегреческий язык и мифология сохранили для нас ряд географических и исторических следов, которые свидетельствуют в пользу «восточного» происхождения предков эллинов. А. В. Подосинов [1] отмечал, что Геродот и другие античные авторы часто употребляли термины αvw и κατw для обозначения различных частей Египта и Эфиопии, расположенных по Нилу. Последние выражения чаще употреблялись древними для обозначения прибрежных и внутриматериковых частей страны [1, с. 154]. Однако данным автором вопрос о происхождении самих этих терминов даже не поднимался.

Нам для начала достаточно заметить связь названия греческой области Аттика и страны Хатти (Хеттское царство). При этом начальное «х» («г») в древнегреческом языке обычно опускалось (звуки «к», «г» и «х» в языкознании обычно считаются взаимозаменяемыми в разных языках). Отметим, что историкам также не очень понятно само возникновение названия Хатти. Основой этой проблемы стало обнаружение царского хеттского архива в центре Малой Азии, где и предположили наличие хеттской столицы. От этого же пункта и пытаются оттолкнуться современные историки в попытках построить приемлемую географию Хеттского государства и сопредельных стран.

Однако хорошо известно, что на сирийской земле до проникновения туда хеттов существовало мощное государство Ямхад. При этом ряд пунктов Хеттского царства располагался в северной Сирии. Большинство походов хеттов также совершались туда же. Тогда понятным становится наименование Хатти для этой территории в древности. Ведь первая часть имени государства Ямхад очень похожа на семитское обозначение «моря». Его владыкой западносемитская мифология называет Йамму (т. е. «море»). Получается, что хетты просто взяли на себя часть прежнего наименования данной местности, т. к. были сухопутным народом.

Таким образом, ближневосточные государства Ямхад и Хатти можно представить, как «Приморье» (ср. с положением области Аттика в самой Греции) по своему географическому положению. Это может служить еще одним дополнением к ряду «восточных» терминов, сохраненных древнегреческим языком. Но любопытно, что историки оба этих государства располагают вдали от Средиземного моря.

Не исключено, что к этому же семейству терминов принадлежит древнегреческое каϑа, связанное с понятием низа, а также порогов и водопадов. Вполне вероятно, что к ним примыкает даже современное французское cote — «(морской) берег» и coteau — «холм» как развитие лексики индоевропейского языкового союза. Кроме того, А.В. Подосинов отмечает использование в античной географии термина каϑυπεгϑе. Складывается впечатление, что возможно здесь перед нами используется выражение «впереди, перед Хатти» [2].

Не следует смущаться появлением в хеттском термине явно русского выражения. Ведь хорошо известно, что сам хеттский язык обнаруживает немалое сходство со славянскими.

Мы заметили, что самый обычный перевод этнонимов, топонимов и некоторых географических терминов частенько грешит односторонностью. Но ведь даже сегодня в картографии существует с полдюжины способов перевода иноязычных названий на русский язык, если включать и «народную этимологию»! А переводчики обычно пользуются только одним.

Вот и возникают нелепости вроде ставшего уже хрестоматийным выражения «прегордый каган северных скифов». Простите, а кто тогда скифы южные? Ведь любому образованному греку было известно, что Скифия располагалась севернее Греции и Рима (Византии).

Можно предложить два варианта перевода этого выражения. Для представителей норманизма вполне бы подошло «прегордый каган скифов-норманнов», а для их оппонентов антинорманистов «прегордый каган скифов-северян». Как ни странно, оба эти наших перевода основаны на синонимии.

Так, сугубо легендарными считаются показания самих норманнов о том, что норманны были выходцами из Азии или нижней (т. е. ближней) Скифии. Но мы обратили внимание на один малозначительный с точки зрения историков психологический факт: «Саксонский анналист» назвал язык норманнов «варварским». Но в наше время назвать так свой собственный язык может разве только русский интеллигент с диссидентскими замашками, а европейскому ученому (даже не филологу) подобное высказывание профессионально непростительно.

Возникло подозрение, что язык норманнов все же не принадлежит к группе германских языков. Но тогда «северные люди» (норманны) могут быть лишь калькой (переводом) с другого языка на немецкий. Но какого языка? Попробуем русский и тогда получаем, что норманны есть … северяне.

«Повесть временных лет» помещает это племя в район притоков реки Дон, т. е. весьма близко к Азии. Другая ветвь северян известна в числе основателей Первого Болгарского царства (на нижнем Дунае в Малой Скифии). Не этим ли обстоятельством вызвано нежелание уже антинорманистов рассматривать возможность такой этимологии? Но летописные северяне никогда не рассматривались в числе скандинавских народов. Наоборот, они почти всегда считались славянами, хотя встречаются мнения об их тюркском или финно-угорском происхождении с последующим ославяниванием.

Проблематичной при этом становится и возможность прихода норманнов из Скандинавии вместе с готами на Русь в ходе Великого переселения народов. Более того, если семь славянских племен, относимых к основателям Болгарии вместе с северянами, переиначить на тюркский манер, то мы получим … геты, т. е. готы. Для подобного перевода достаточно вспомнить наименование Семиречья как Джетысу, где

су — «река», а джеты — «семь». Вряд ли подобное совпадение случайно. Ведь болгары первоначально как раз и были тюркским племенем.

При этом важным фактором остается сам выбор названий из-за их многоименности в многонациональных государствах: город Антверпен (фламандское — Antwerpen) в Бельгии по-французски звучит как Анверс (Anvers). Еще сложнее дело обстоит в Швейцарии, само название которой звучит как Швейц (Schweiz) на немецком, Сюис (Suisse) на французском и Свицера (Svizzera) на итальянском языке.

Сложности возникают и при попытке ориентироваться на языковые нормы республик бывшего СССР, так Грузия по-грузински Сакартвело, а Кавказ — Кавкасиони и т. д.

Кроме того, многие протяженные объекты в разных государствах также именуются по-разному — сравните Дунай и Дунав (болгарское, югославское), Дунэря (румынское), Дуна (Duna — венгерское) и Донау (Donau — немецкое), Dunaj (чешское). Если к этому добавить современное испанское Danubio, английское Danube, латинское Danuvius, а также древнегреческое Istros (второе латинское имя Hister), то букет будет еще далеко не полный. Для реки Марицы в Болгарии в Турции есть имя Мерич, а в Греции — Эврос. Вот только способны ли все это учесть переводчики?

В России для карт бывшего СССР выбираются обычно русские названия, принятые в официальных изданиях (справочниках), хотя некоторые сложности при этом уже возникали. Тогда чаще применяется название, закрепленное установленной практикой: Армения (Айастан), река Белая (башкирское Ак—Итиль) и т. д. При отсутствии установленного русского названия берется обычно национальное, переданное знаками русского алфавита. Переименованные названия (за исключением исторических карт) даются в современной форме (Стамбул и др.).

Передача иноязычных географических названий, таким образом, очень трудная задача. Возникают трудности из-за различия алфавитов (русский, латинский, греческий, арабский и др.), да и буквы разных алфавитов используют по-разному — сравни ш и немецкое sch, французское ch и т. п. Кроме того, порой просто невозможно передать истинное звучание (фонетику) ряда языков, ибо им просто нет русских соответствий. Затруднена по этой причине транскрипция на русский язык названий арабских, английских и французских. Что делать?

Картографы нашли несколько выходов, которые применяются на практике. Сейчас используются 5 способов передачи:

1) местная официальная форма — написание названия на государственном языке страны, на территории которой находится объект, посредством принятого в ней алфавита. Этот способ хорош для латинского алфавита, он сохраняет написание, но не учитывает произношение (Будапешт — Будапест на английском и французском). Кроме того, нужно хорошо знать язык страны для правильной транскрипции произношения: България, Търново и т. д. А ведь это совсем близкий нам славянский же язык!
2) Фонетическая форма (условно фонетическая) — воспроизведение близкого к действительному названия с использованием алфавита другого языка: Пари (Paris), Юта (Utah), Айова (Iova), Арел (Орел). Эта форма хороша по звучанию, но скрадывает особенности написания.
3) Транслитерация — побуквенный переход от одного алфавита к другому без учета произношения. Он обычен на западноевропейских картах (Orel).
4) Традиционная форма — отличная от оригинала форма, применяемая традиционно. Paris — Париж, Scotland (Шотландия) и др. Бывает, что названия русифицируются — Сен(а), Луар(а), Альп(ы).
5) Переводная форма — перевод названия по смыслу: Острова Зеленого Мыса (Cabo Verde), Огненная Земля, Большое Невольничье озеро. Впрочем, чаще применяется частичный перевод — например, Новый Орлеан.

В России обычно применяются фонетическая и традиционная формы транскрипции географических названий. Переводная форма и транслитерация ограничены в применении (бесписьменные и малоизученные языки). Существуют специальные инструкции по передаче географических названий (уже более 100!), словари географических названий для ряда стран.

Ну, а чтобы читающим эти строки самим убедиться в сложностях передачи топонимов попробуйте «перевести» на русский язык название одной известной европейской страны, чье название пишется на почтовых марках как Shoperia.

Жители последней страны имеют, похоже, некоторое отношение к скифам античности. А современное название данной страны к тому же повторяет имя античной страны Кавказа — Албания. Возможно, оно также родственно и названию современной Сибири (Север?).

Много проблем возникает и с переводом личных имен в древности. При этом в ряде случаев удается не без труда установить и иноязычные имена им предшествующие [3]. География в этом восстановлении имен также играет не последнюю роль. Ведь в ряде случаев имена предков запечатлены в некоторых последующих топонимах.

Каковы же основные выводы из нашего небольшого исследования? Перевод географической терминологии без привлечения мнения специалиста-географа вкупе со специалистом историком может в ряде случаев иметь только отрицательный результат. Связано это в немалой степени с тем, что историческая география вытеснена на периферию исторической науки геополитическими амбициями классиков исторической науки. Восстановлению же роли географической науки в истории и должен способствовать качественный перевод географических названий и терминов. Для этого требуется чаще привлекать все вышеперечисленные способы в комплексе для перевода географической терминологии, а не по отдельности, как это принято в практике современного перевода. Подобное сочетание всех способов перевода в географической практике вполне может дать весьма неожиданный эффект в современных исторических исследованиях.

Список литературы

1. Подосинов, А. В. Из истории античных географических представлений / А. В. Подосинов // ВДИ. — 1979. — № 1. — С. 147-165.
2. Харитонов, А. М. О «восточном» происхождении некоторых географических названий и терминов в античной греческой географии / А. М. Харитонов // География: развитие науки и образования. Часть II. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 345—350.
3. Харитонов, А. М. Аналоги библейских имен в греческой мифологии / А. М. Харитонов // История и археология, 2014. — № 4 / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://history.snauka.ru/2014/04/1019 (дата обращения: 31.05.2017).

О. А. Хрущева
Оренбургский государственный университет
(Оренбург, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИНОТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА А. ЗВЯГИНЦЕВА «ЛЕВИАФАН»

THE PECULIARITIES OF THE FILM TEXT TRANSLATION OF “LEVIAFAN” BY ANDREY ZVYAGINTSEV

Перевод кинотекста может быть сопряжен с рядом сложностей ментального, лингвистического, культурологического характера, что в данной работе доказывается на примере фильма А. Звягинцева «Левиафан». Автор анализирует язык кинотекста на примере субтитров, выделяя проблематичные моменты, где понимание и восприятие смысла произведения может быть искажено.

Ключевые слова: *кинотекст, субтитры, перевод, трансформации.*

The paper deals with film text translation and focuses on Leviafan by Andrey Zvyagintsev, in particular its subtitles. It proves that the translators may face mental, linguistic and cultural problems while rendering. The research provides data and examples proving that under certain circumstances the viewers may misunderstand and underestimate the piece of cinema art due to the wrong translation technique.

Keywords: *film text, subtitles, translation, transformations.*

В феврале 2014 года в прокат вышел фильм Андрея Звягинцева «Левиафан», который произвел неизгладимое впечатление не только на жителей России, но и на граждан Европы. После первого дня проката мнения оказались диаметрально противоположными, что, однако, не помешало киноленте получить ряд премий, среди которых приз Каннского кинофестиваля за лучший сценарий (совместно с Олегом Негиным); премия «Золотой глобус» за лучший фильм на иностранном языке; премия «Золотой орёл» за лучшую режиссёрскую работу. Более того, фильм был номинирован на премию «Оскар» в категории «Лучший фильм на иностранном языке 2014 года».

В европейских странах лента была представлена зрителям с переводом на английский язык, и имела огромный успех, о чем свидетельствуют отзывы в пресс-релизах фестивалей: «Cannes 2014 review. Leviathan — a new Russian masterpiece» [5]. На фестивальные экраны, а впоследствии и в британский прокат «Левиафан» вышел с субтитрами, подготовленными петербургским агентством Eclectic Translations, строго специализирующимся на англо-русских и русско-английских аудиовизуальных переводах. В рамках данной работы мы предпримем попытку анализа перевода субтитров в фильме Андрея Звягинцева «Левиафан» с целью систематизации особенностей перевода кинотекстов подобного типа.

Материалом для исследования выступил текст субтитров на английском языке общим количеством 200 единиц, которые составили корпус примеров работы и позволили провести сопоставительный анализ звучащей русскоязычной речи персонажей и ее переводной версии, представленной визуально. В процессе исследования применялись трансформационный метод и компонентный анализ для вычленения единиц перевода и оценки качества их передачи.

За время своего существования кинематограф стал объектом многих исследований в различных областях научного знания. Однако, несмотря на широту данных исследований, ученые сходятся во мнении, что кинематографу присущ специфический язык, обладающий характерными особенностями, что не может не сказываться на характере перевода кинотекстов.

Согласно теории Ю.М. Лотмана, представленной в его работе «Семиотика кино и проблемы киноэстетики», любое кинопроизведение — это ряд сложных сообщений, транслируемых зрителю автором фильма [2].

Ю.М. Лотман утверждает, что природа кино повествовательна и, следовательно, коммуникативна, а коммуникация, как известно, подразумевает наличие сообщения, адресанта, адресата и канала связи, по которому сообщение передается. Лотман опирается на классическую модель коммуникации, предложенную Р.О. Якобсоном. Согласно данной модели сообщение кодируется отправителем и декодируется получателем.

Таким образом, Ю.М. Лотман понимает кино как особую коммуникативную систему. «Режиссер, киноактеры, авторы сценария, все создатели фильма что-то нам хотят сказать своим произведением. Их лента — это как бы письмо, послание зрителям». Для

того, чтобы кинематографическая коммуникация состоялась, ее участникам необходимо в совершенстве владеть языком кино. Зритель, который им не владеет, может столкнуться с «видимостью понимания там, где подлинного понимания нет. Только поняв язык кино, мы убедимся, что оно представляет собой не рабскую бездумную копию жизни, а активное воссоздание, в котором сходства и отличия складываются в единый, напряженный — порой драматический — процесс познания жизни» [2, с. 5].

Просмотр кинокартины — это, прежде всего, знакомство с ее героями, для передачи имен которых, как правило, используются приемы транскрипции и транслитерации. Примечательно, что все имена героев в «Левиафане», как полные, так и уменьшительно-фамильярные, сведены в субтитрах к однозначным вариантам Kolya, Pasha, Roma. Иван Александрович назван Ivan, Вадим Сергеевич — Vadim, что логически объяснимо стремлением переводчиков устранить проблему восприятия отчеств, как правило, отсутствующих в культуре языка перевода, и добиться оптимального неосложненного звучания.

Особое внимание стоит уделить особенностям перевода фразеологизмов, так как речь героев анализируемой нами картины насыщена сочетаниями подобного типа. Как известно, фразеологизмы — это устойчивые словосочетания — минимум в два слова, максимум в предложение длиной — всегда частично или полностью переосмысленные, как правило, несущие в себе образность и экспрессивность. Фразеологизмы, лишенные образности по причине утраты мотивировки или в результате построения исключительно на базе служебных слов, также содержат значительную долю экспрессии. Сохранить это качество в переводе очень важно — текст, лишенный экспрессии, получается тусклым и вялым, и его вряд ли можно считать полноценным представителем оригинала. Перевод устойчивых сочетаний осложняется тем, что фразеологический фонд каждого языка уникален, именно он во многом определяет языковую специфику и колорит. При сопоставлении любой пары языков мы видим, что понятие, которое в одном языке обозначается ярко, идиоматично, в другом может быть представлено нейтральным словом или вообще не иметь готового обозначения. В процессе преодоления таких переводческих сложностей переводчик-профессионал демонстрирует свои знания, талант и креативность. Рассмотрим ряд примеров.

Его ведро с гвоздями (о старой машине*) — his rust bucket* (rust, согласно словарным данным означает «the rough red substance that damages the surface of iron and steel» [6], то есть дословный перевод данного сочетания «его ржавое ведро» передает образ и общий смысл оригинального варианта).

Как вас земля носит — *How do you sleep at night?* (данное высказывание дословно переводится: «Как вы спите по ночам?» — вариант перевода имеет общий смысл с русским оригиналом, но при этом эмоциональная окраска оказывается потерянной).

Под руку мне не говори — *don't jinx me* (jinx, согласно словарным данным является лексемой разговорного стиля речи и означает «bring bad luck to; cast an evil spell on» [7]; таким образом, дословно переводной вариант означает «не сглазь», что в целом соответствует исходному варианту, но не является образным выражением в языке перевода).

При просмотре фильма «Левиафан» несложно заметить обилие нецензурной лексики (слов и выражений, употребление которых в речи нарушает нормы общественной морали, общепринятые в данном социуме представления о приличии/неприличии), что является неотъемлемой частью повествования и художественного замысла картины. В связи с этим перед переводчиками встала серьезная задача: передать лексику данного типа так, чтобы не потерять колорит русского языка. К вариантам перевода ненормативной лексики относятся: *fucking arsehole; prick; fucking dirt; fucking shrink; fuck; fucking hell; bitch; fuck off* и другие.

Прием добавления чаще применяется при переводе с английского языка на русский, в силу большей лаконичности, присущей английскому синтаксису. Наиболее распространенным условием добавления, наряду с другими, является наличие (или выводимость вследствие аналитических действий переводчика) подтекста, подразумеваемого компонента высказывания в исходном тексте, который по законам исходного языка может быть имплицирован, а в условиях переводящего языка должен быть определен словесно [1, с. 220—221].

Лет 5 уже сидит у нас на хозяйстве, ну купи себе уже нормальную машину — any corrupt traffic cop can afford a good car after 5 years on the job (в данном случае переводчики добавили фразу any corrupt traffic cop для полного восстановления смысла оригинального варианта).

Перевод с русского на английский язык допускает иногда значительные опущения, что связано с наличием избыточных с точки зрения переводящего языка компонентов в исходном тексте [1, с. 221].

Здорово, коль не шутишь — hey there (в данном случае переводчики опустили фразу «коль не шутишь» и перевели лишь «здорово» как «hey there»).

Я сегодня не при делах — I can't today (переводчики опустили словосочетание «не при делах» и заменили его модальным глаголом в отрицательной форме «can't»; переводной вариант дословно имеет значение — «я не могу сегодня»).

С такими только постом и молитвами — only a subtle approach works with his kind (в данном примере переводчики опустили фразеологизм «постом и молитвами» и заменили его на более понятное для широкой аудитории и нейтральное выражение).

На кудыкину гору — *Wouldn't you like to know?* (в данном случае опущен фразеологический оборот «на кудыкину гору» и заменен на более нейтральное и простое выражение).

Я тебе русским языком сказал — I told clear and loud (в данном переводчики опустили словосочетание «русским языком» и заменили его на выражение «clear and loud», передающее суть оригинального сочетания; причем здесь можно также заметить и грамматическую ошибку: вместо прилагательных «clear and loud», переводчики должны были употребить наречия «clearly and loudly»).

В процессе анализа субтитров фильма «Левиафан», мы пришли к выводу о том, что наиболее распространенным приемом перевода стала нейтрализация,

которая заключается в сглаживании культурных коннотаций и снижении эмоциональной окрашенности исходных вариантов.

Если я сказал после, значит после — then don't question me (в данном примере русский вариант имеет эмоционально-экспрессивную окраску, в то время как английский вариант не несет особой стилистической нагрузки).

Аналогичный прием нейтрализации наблюдается и в следующих примерах.

Ладно, все, отбой — ok, later.

Поживем, увидим — *we'll see.*

На кудыкину гору — *wouldn't you like to know*?

Сужение, или конкретизация, исходного значения используется в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы ниже, чем мера упорядоченности соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке [1, с. 104].

Корячиться — bend his arse (в данном случае можно заметить, что переводчики сузили значение слова «корячиться» и перевели данное выражение буквально физиологически).

Расширение, или генерализация исходного значения имеет место в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы выше меры упорядоченности соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке.

Своей Нивой — his truck (в данном случае имя собственное «Нива», марка российского автомобиля было заменено на более широкое понятие «truck», что означает «a large road vehicle used for carrying goods» [6] — «грузовик»).

Одним из наиболее сложных приемов перевода является так называемое смысловое (или логическое) развитие. Прием смыслового развития заключается в замене переводимой единицы на контекстуальное, логически связанное с ней слово или словосочетание. В основе лежит принцип, когда упомянутая в тексте причина развивается и заменяется ее следствием (или наоборот).

Иногда такой метод является единственным способом адекватно передать исходный смысл [4]. Далее мы приведем примеры применения данной трансформации.

Дома будешь на свою жену орать — save that for your wife.

Вот теперь будет знать на кого залупаться — that teach him to know his place.

Наиболее часто переводчики обращаются к такому приему, как функциональное соответствие (функциональная замена). В частности, при переводе временных форм глагола, которые имеют прямое соответствие в обоих языках, следует принимать во внимание, что сами формы могут употребляться в различных функциях, которые, в свою очередь, не совпадают между собой в русском и английском языках.

У моей жены умничать научился — you are trying to be smart (в данном случае мы видим, что переводчик заменил фактическое прошедшее время на настоящее длительное).

Сами же наворотили — your handwork (перед нами пример грамматической замены; глагол «наворотили» передан существительным «handwork» — «work done by hands»).

Да ладно, я же любя — just an affectionate slap (в данном примере полностью заменено исходное выражение «Да ладно, я же любя» на «just an affectionate slap», что означает «всего лишь любящий, нежный шлепок»).

Тебе в школу идти — *what about school?* (в данном случае произошла замена синтаксической конструкции, то есть переводчики заменили утвердительное предложение «тебе в школу идти» на вопрос «what about school», что означает «как насчет школы?»).

В большинстве случаев работа переводчиков сводится к поиску соответствий, как словарных, так и контекстуальных. Рассмотрим ряд примеров, иллюстрирующих данный прием.

На это чудовище ваше — on that bastard (данное высказывание соответствует русскому варианту, так как у слова «bastard» есть значение «an unpleasant or despicable person» [7]).

Щас, разбежался — *you wish* (данная фраза, согласно словарю, означает «used for telling someone that the thing that they want to happen is completely impossible» [7], что является адекватным контекстуальным соответствием).

Здрасти-мордасти — *howdy* (полное соответствие, так как «howdy» означает «a word that some people use as a way of saying 'hello'» [6]).

Ждете, когда дурдом начнется — you just gonna wait for mayhem to start (пример полного соответствия, переводчики перевели данное высказывание практически дословно; что касается слова «mayhem», то оно также переведено в соответствии со словарными данными и означает «violent or extreme disorder; chaos» [7]).

Проанализировав перевод субтитров фильма «Левиафан» А. Звягинцева, подготовленный петербургским агентством Eclectic Translations, отметим, что перевод выполнен достаточно качественно с учетом особенностей как русского, так и английского языков. Однако переводчики «лишили» англоязычный вариант фильма эмоционально-экспрессивной окраски, применив метод нейтрализации, что привело к потере смысла в ряде ситуаций. Кроме того, очевидным приемом перевода стало опущение; любой зритель может обратить внимание на то, что некоторые фразы или слова не подвергались переводу и были утрачены. Необходимо подчеркнуть, что приемы опущения и нейтрализации были использованы в большинстве случаев в отношении проблемной лексики: безэквивалентных вариантов, специфических реалий, нецензурных слов, что делает избранные переводческие решения обоснованными.

Список литературы

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English=Russian : учеб. пособие / Т. А. Казакова. — СПб. Союз, 2006. — 320 с.

2. Левиафан [Электронный ресурс] /| КиноПоиск. — Режим доступа: http://www.kinopoisk.ru/film/705356 (дата обращения: 01.02.2018).

3. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. — Таллинн : Александра, 1973. — 63 с.

4. Романова С. П. Пособие по переводу с английского на русский / С. П. Романова, А. Л. Коралова. — М. : КДУ, 2011. — 176 с.

5. Bradshaw P. Cannes 2014 review: Leviathan — a new Russian masterpiece [Electronic resource] / P. Bradshaw. — The Guardian, 22 May 2014. — URL: http://www.theguardian.com/film/2014/may/22/cannes-2014-leviathan-review-film (access date: 1.02.2018).

6. Macmillan Dictionary [Electronic resource] / Macmillan Publishers Limited 2009-2015. — URL: http://www.macmillandictionary.com / (access date: 01.02.2018).

7. Oxford Dictionaries [Electronic resource]. — Oxford University Press 2015. — URL: http://www.oxforddictionaries.com / (access date: 01.02.2018).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л. М. Ахметзянова
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Казань, Россия)

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

EDUCATIONAL-SCIENTIFIC TEXT IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN

В процессе изучения русского языка как иностранного огромную роль играет учебно-методический материал, включающий письменные и устные формы текста. Можно утверждать, что основой успешного обучения является, прежде всего, текст. Именно текст заключает в себе весомый информационный потенциал, направленный на обеспечение реализации эффективной профессиональной коммуникации, если мы говорим о тексте по языку специальности. Таким образом, в представленной статье рассматривается учебно-научный текст как особая самостоятельная единица языка и способ интегрирования всех видов речевой деятельности — говорения, слушания, письма, чтения. Кроме того, описывается классификация учебно-научных текстов, уделяется внимание основным функциям текста, в частности, говорится о его полифункциональности. Теоретические положения иллюстрируются практическими примерами. Представлен пример учебно-научного текста с заданиями. Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что учебно-научный текст должен отвечать критериям связности, информативности и ситуативности.

Ключевые слова: *учебно-научный текст, русский язык как иностранный, функции текста.*

In the process of studying Russian as a foreign language a huge role is played by educational and methodological material, including written and oral forms of the text. It can be argued that the basis for successful learning is, first of all, the text. It is the text that contains a significant information potential aimed at ensuring the implementation of effective professional communication, if we are talking about the text on the language of the specialty. Thus, in the presented article the educational-scientific text is regarded as a special independent unit of language and a way of integrating all types of speech activity — speaking, listening, writing, reading. In addition, the classification of educational and scientific texts is described, attention is paid to the basic functions of the text, in particular, its polyfunctionality is mentioned. Theoretical positions are illustrated by practical examples. An example of educational-scientific text with assignments is presented. The conducted research allowed us to conclude that the academic text should meet the criteria of coherence, informative and situational.

Keywords: *educational-scientific text, Russian as a foreign language, text functions.*

Исследование специфики текстов различных типов имеет как общетеоретическое значение, так и чрезвычайно актуально в прикладных целях, в частности, при обучении русскому языку как иностранному. Исходя из этого, актуальность данного исследования обусловлена тем, что в статье анализируется сложная культурно-языковая интегративная единица (учебно-научный текст), способствующая достижению обучающимися поставленных коммуникативных целей. Научная новизна статьи заключается в комплексном рассмотрении основных теоретических и практических вопросов, связанных с языковой / речевой единицей — текстом.

Цель исследования состоит в определении основных характеристик учебно-научного текста, в изучении специфики представления текстового материала в практическом курсе русского языка как иностранного. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи:

— определить семантическое наполнение дефиниций «текст» и «учебно-научный текст»;
— аргументировать выбор учебно-научного текста как объекта исследования;
— представить типологию и функциональную значимость учебно-научных текстов;
— рассмотреть в качестве примера текст по языку специальности.

Объектом исследования в нашей статье является учебно-научный текст, рассматриваемый как одно из средств обучения русскому языку как иностранному. В качестве предмета исследования можно обозначить когнитивный, дидактический и прагматический потенциал текста, выявленный в процессе его методической интерпретации.

Материалом для исследования послужили работы, посвященные исследованию текста в различных его аспектах (Бабайловой А. Э., Бахтина М. М., Гальперина И. Р., Леонтьева А. А., Мещерякова В. Н. и др.). В ходе исследования использовались следующие методы: дескриптивный, интерпретационный, обобщения.

Изучение иностранного языка в настоящее время становится жизненной необходимостью, вызванной процессом экономической, политической и социальной интеграции. Безусловно, владение практическими основами иностранного языка способствует становлению человека как личности, расширяет его кругозор, помогает социально адаптироваться в современном динамичном мире в условиях полиязычия. Иноязычная компетентность, без сомнения, позволяет совершать акт коммуникации в зависимости от интенций как личной, так профессиональной направленности.

В практике преподавания русского языка как иностранного немаловажное значение имеет включение в процесс обучения такой языковой единицы как текст. Как говорил всемирно известный исследователь языка М. М. Бахтин: «где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [3, с. 287]. В настоящее время мы не можем говорить о едином терминологическом определении понятия «текст», к слову, Г. В. Колшанский понимает под текстом продуцирование двух и более единиц (высказываний) с целью передачи информации; К. Кожевникова квалифицирует текст как высшую коммуникативную единицу, семантически завершенную и выполняющую когерентную функцию; А. А. Леонтьев интерпретирует текст как «завершенное речевое целое», направленное, в первую очередь, на реализацию поставленной цели. Так интерпретирует текст И. Р. Гальперин: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающего завершенностью, объективированное в виде письменного документа; произведение, состоящее из названия и ряда особых языковых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющих определенную целенаправленность и прагматическую установку» [4, с. 18]. Помимо вышеперечисленных, несомненно, существует еще достаточное количество интересных, противоположных мнений о том, что же такое «текст».

В свете сказанного важно отметить, что, с одной стороны, прослеживается общее в позициях ученых, так, например, что воспроизведение и осмысление текста происходит в процессе коммуникации, что текст представляет собой информационное единство со своими лексико-грамматическими и логико-композиционными закономерностями, с другой стороны, имеют место полярные суждения о том, в какую систему входит текст — в систему языка или речи. И все же, стоит сказать, большинство исследователей придерживаются средней позиции, определяя текст и к системе языка, и к системе речи.

Все тексты, которыми оперирует преподаватель в процессе практики русского как иностранного, можно разделить на учебные (адаптированные) и неучебные (оригинальные, аутентичные). Аутентичные тексты представляют собой тексты устной и письменной формы, методически не обработанные и не предназначенные для учебных целей. Это могут быть тексты художественных произведений, научной тематики, тексты, взятые из повседневной жизни, как, например, статья в газете или рекламное объявление, другими словами, аутентичные тексты — это тексты разной стилевой принадлежности и функциональной направленности. Важно отметить, что только в результате включения аутентичного текста в пространство другого текста, например, учебного пособия или аннотации, такой текст становится учебным.

Учебный текст — неотъемлемый компонент учебной коммуникации, относимый к особому виду производного текста. Использование в системе обучения такой лингвистической единицы позволяет преподавателю решать ряд практических вопросов, прежде всего, связанных с орфографией, орфоэпией, лексикой и грамматикой русского языка, а также помогает иностранному учащемуся на разных этапах обучения формировать и усваивать знания, умения и навыки в иноязычном лингвообразовательном, культурном пространстве. С этой позиции, на наш взгляд, основной характеристикой учебного текста является наличие просветительского, социально-культурного и воспитательно-развивающего потенциала.

Заслуживает внимания высказывание известного исследователя в области текста А. Э. Бабайловой, которая пишет: «Учебный текст — это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т. д.) на определенном этапе обучения» [2, с. 130]. В словаре методических терминов Азимова Э. Г., Щукина А. Н. приводится следующее определение учебного текста: «Учебные тексты — это устные и письменные тексты, которые предусматривают адаптацию содержания и структуры текста с учетом языковой подготовки обучаемых» [1, с. 385].

Общеизвестно, что тексты, функционирующие в учебно-речевой деятельности при обучении любому иностранному языку: тексты учебников, словарей, методических пособий, лекций и т. д. относятся к учебно-научным текстам. Обратимся непосредственно к классификации учебно-научных текстов.

В типологии, предложенной известным ученым-филологом В. И. Карасиком, учебно-научные тексты представлены следующим образом:

а) *по характеристике объема*, когда учебный текст подвергается сокращению, переформулированию либо расширению;
б) *по характеристике сложности*, когда учебный текст адаптируется под поставленную коммуникативную задачу;
в) *по характеристике кода*, когда учебный текст представляется на другом языке либо выполнен в иной стилевой направленности [5, с. 69].

В классификации исследователя Л.М. Майдановой учебно-научный текст предстает в следующих модифицированных типах:

а) *воспроизведение первичного текста*;
б) *циклизация первичных текстов*;
в) диалог с первичным текстом;
г) *завершение первичного текста*;
д) продолжение завершенного первичного текста [9, с. 81].

В. Н. Мещеряков и Е. А. Охомуш предлагают все многообразие учебных текстов делить на три большие группы: текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение [10].

Проблема типологической классификации остается открытой по сей день, несмотря на активные попытки ученых разрешить ее.

Важнейшими признаками учебно-научного текста являются такие лингвистически релевантные признаки, как коммуникативно-семантическое единство и композиционная целостность, а также полифункциональность. Так, функции текста реализуются в хранении, воспроизведении, передаче информации, в мотивационно-обучающем воздействии на сознание обучаемых, в формировании их коммуникативной компетенции. Профессионально-адаптированные тексты (тексты по специальности) помогают осмысливать и воспроизводить, комментировать и анализировать, обобщать и систематизировать, следовательно, развивать теоретические и практические формы деятельности. Обучаемые активно пополняют знания в области лексики и грамматики языка, тренируют полученный языковой материал и постепенно отрабатывают навыки говорения и чтения. В этом контексте можно говорить о взаимосвязи трех субъектов речевой деятельности: автора текста, концентрирующего необходимую информацию с целью реализации конкретной учебной задачи, адресата, интересы которого доминантно учитываются при составлении текста и преподавателя, являющегося связующим звеном в процессе учебной коммуникации.

При аудиторной работе с текстом обязательно формировать задания, предтекстовые, задача которых заключается в подготовке обучаемых к работе с текстовым материалом; притекстовые, ориентированные, прежде всего, на выявление понимания текста в общем; послетекстовые, разработанные в целях усовершенствования лексических и грамматических знаний. Заданные упражнения органично вписываются в строй текста, тем самым вырабатывая навыки формулирования мысли в иноязычной профессиональной коммуникативной среде.

Проиллюстрируем учебно-научный текст, используемый на занятии по речевой практике студентов-физиков основного этапа обучения.

Предтекстовые задания.

1. Определите значение следующих слов по словарю: явление, мираж, отражать, плотность, газ, вытеснять, нагретый, отдаленный, луч, наклонный, пологий, искривлять, прибрежный, величина.
2. Обратите внимание на лексическую сочетаемость, объясните их разницу. Придумайте дополнительные примеры: отражать луч — отражать атаку, приобретать свойство — приобретать вещи — приобретать друга, иметь плотность — иметь дело — иметь деньги, находиться в движении — находиться в комнате — находиться в растерянности, стремиться опуститься — стремиться по карьерной лестнице, попасть в глаз — попасть в точку — попасть в неловкую ситуацию.
3. Определите часть речи, сделайте морфемный анализ слов: подобный, поверхность, происходить, отражение, удаляться, нагретый, требовать, плотный, непрерывный, находиться, опуститься.

Притекстовые задания.

1. Прочитайте текст. Структурируйте части текста в логической последовательности.
2. Укажите на основные признаки научного стиля.

Миражи

В заключение укажем, что большинство людей убеждено в том, что рассмотренное явление так называемого классического миража может наблюдаться только в жарком воздухе южных пустынь. Тем не менее это не так. Подобные явления можно наблюдать в летнее время на асфальтированных дорогах, которые благодаря темному цвету сильно нагреваются на солнце. Тогда матовая поверхность дороги кажется издали такой, как будто ее полили водой, и может отражать отдаленные предметы.

Уточним, что нагретый слой воздуха вблизи раскаленной почвы отражает лучи не наподобие зеркала, а наподобие водной поверхности, рассматриваемой на глубине воды. Здесь происходит то, что на языке физики называется двойным отражением. Для этого необходимо, чтобы луч света был пологим.

Рассмотрим такое интересное явление, как миражи, с точки зрения физики. Возможно, многим известно, в чем заключается физическая причина обыкновенного миража. Нагретый слой воздуха, прилегающий к раскаленному песку пустыни, приобретает зеркальные свойства оттого, что этот слой имеет меньшую плотность, чем вышележащие слои. Наклонный луч света от очень далекого предмета, достигнув этого воздушного слоя, искривляет в нем свой путь так, что далее он вновь удаляется от земля и попадает в глаз наблюдателя, точно отразившись от «зеркала» под очень большим углом падения. И наблюдателю кажется, что перед ним в пустыне находится вода, в которой даже отражаются прибрежные предметы.

Ответ заключается в том, что требуемое расположение воздушных слоев бывает не в подвижном воздухе, а в воздухе, находящемся в движении. Нагретый почвой слой воздуха не находится в покое, а непрерывно вытесняется вверх и тотчас сменяется новым слоем нагретого воздуха. Эта постоянная смена слоев воздуха обусловливает то, что к раскаленному песку всегда прилегает некоторый слой разреженного воздуха.

Отметим также, что изложенное описание «двойного отражения» требует такого расположения воздушных слоев, при котором более плотные слои должны находиться выше, чем менее плотные. Однако известно, что плотный, тяжелый воздух стремится опуститься и вытеснить лежащий под ним легкий слой газа вверх [11, с. 97—98].

Послетекстовые задания.

1. Дополните предложения.

1) Эта постоянная смена слоев … всегда прилегает некоторый слой разреженного воздуха.
2) … как миражи, с точки зрения физики.
3) Тогда матовая поверхность … и может отражать отдаленные предметы.
4) … от очень далекого предмета … он вновь удаляется от земли и попадает в глаз наблюдателя

…
5) … описание «двойного отражения» требует такого расположения … чем менее плотные.
6) … вблизи раскаленной почвы отражает лучи не наподобие зеркала …на глубине воды.
7) Однако известно … и вытеснить лежащий под ним легкий слой … .

2. Перечитайте текст. Составьте реферат-резюме, выделяя следующие элементы: тему, предмет, актуальность, цель, методы исследования, заключение, способ практического использования материала.

Как видим, представленный текст отвечает требованиям, предъявляемым к дидактическому материалу в практике преподавания языка специальности. Задания к тексту мотивируют учащегося адаптировать уже полученные знания к стоящей практической задаче, восполнять структурные лакуны в общем текстовом пространстве, аккумулировать терминологический аппарат, анализировать и интерпретировать единицы текста, выявлять стилеобразующие характеристики, систематизировать материал, строить конструктивный диалог.

Завершая наш анализ, подчеркнем, что учебно-научный текст в плане методики преподавания русского языка как иностранного рассматривается как сложная многоаспектная категория, включающая в себя разного рода информацию (энциклопедическую, культурологическую, лингвистическую) и, несомненно, способствующая формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. — СПб/ : Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. — Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. — 152 с.
3. Бахтин, М. М. Язык в художественной литературе / М. М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. — М. : Искусство, 1997. — Т. 5. — 732 с.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 140 с.
5. Карасик, В. И. Типы вторичных текстов / В. И. Карасик // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания: тезисы докладов научной конференции. — Волгоград: Перемена, 1997. — С. 69—70.
6. Кожевникова, К. Об аспектах связности в тексте как целом / К. Кожевникова // Синтаксис текста. — М. : Наука, 1979. — С. 49-67.
7. Колшанский, Г. В. О языковом механизме порождения текста / Г. В. Колшанский // Вопросы языкознания, 1983. — № 3. — С. 44—51.
8. Леонтьев, А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии / А. А. Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. — Киев : Вища школа, 1979. — С. 7—18.
9. Майданова, Л. М. Речевая интенция и типология вторичных текстов / Л. М. Майданова // Человек. Текст. Культура. — Екатеринбург : Полиграфист, 1994. — 235 с.
10. Мещеряков, В. Н. Типология учебных текстов / В. Н. Мещеряков, Е. А. Охомуш. — Днепропетровск : ДГУ, 1980. — 68 с.
11. Перельман, Я. И. Занимательная физика / Я. И. Перельман. — Кн. 1. — М. : Римис, 2014. — 280 с.
12. Петрова, Г. М. Русский язык в техническом вузе / Г. М. Петрова. — М.: Русский язык. Курсы, 2011. — 144 с.

О. Е. Бенецкая
Средняя общеобразовательная школа № 101
(Новокузнецк, Россия)

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT: ENGLISH LANGUAGE TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Данный материал является обобщением опыта в области инклюзивного образования и обучения детей с ОВЗ английскому языку, который может использовать учитель с любым опытом работы. Применяя на практике сочетание традиционных и инновационных образовательных технологий, правильно организованную коммуникативную деятельность обучающихся на уроках, можно убедиться, что обучение английскому языку в условиях инклюзивного образования рассматривается с новой точки зрения и помогает детям с ограниченными возможностями здоровья в развитии их личностного потенциала, социализации и самореализации.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, коррекционная направленность, коммуникативная деятельность, традиционные и инновационные технологии, адаптация, социализация, самореализация.*

This article describes and summarizes the experience of foreign language teaching children with disabilities in inclusive education that also can be used by teachers with any work experience in teaching. This paper deals with applying a combination of traditional and innovative educational technologies, properly organized communicative activity of pupils in the classroom. Foreign language teaching in inclusive education is considered from a new view and helps pupils with disabilities in their adaptation and to develop their personal potential, socialization and self-realization.

Keywords: *inclusive education, communicative activity, traditional and innovative technologies, adaptation, socialization, self-realization.*

I. Введение

Одной из важнейших проблем инклюзивного образования является коммуникативная неразвитость, социальная дезадаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно остро эта проблема стоит перед учителями иностранного языка, так как обучение иностранному языку основано на личностных особенностях обучаемых. Решение этой проблемы требует поиска наиболее эффективных стратегий обучения как процесса, целенаправленного на развитие личностного потенциала каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка рекомендаций по использованию эффективных учебных стратегий, оказывающих наибольшее положительное влияние на развитие умений социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья при изучении иностранного языка, развитие их личностного потенциала и способствующих дальнейшей социализации и самореализации обучающихся в жизни.

II. Развитие умений социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении иностранному языку

Свою задачу в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья я, как учитель английского языка, вижу в том, чтобы обеспечить его общекультурное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться; формировать положительную мотивацию к учению; помогать адекватно оценивать себя и других, воспитывать и укреплять желание и умение активно взаимодействовать со сверстниками, учителем в процессе познания, и окружающим миром.

1. Коммуникативная деятельность обучающихся на уроке иностранного языка.

Основой организации любого учебного процесса является информационно-коммуникативная функция общения. Именно взаимодействие ученика и учителя является залогом успешности глобальной цели коммуникации на уроках иностранного языка с детьми с ОВЗ — не передача информации в одном направлении, а получение языкового, речевого отзвука у ребенка.

Для всех категорий детей с особенностями психофизического развития характерна определенная специфика речевого развития и овладения языком:

— способность принять ограниченный объем информации, особенно вербальной;
— своеобразие переработки принятой информации;
— трудности использования информации, имеющейся в их опыте;
— трудности словесного опосредствования [7, с. 86].

При организации обучения необходимо учитывать, что речь детей с ограниченным интеллектом и на родном языке ограничена бытовой тематикой, лексически небогата, грамматически часто неправильна. А так как степень обученности иностранному языку зависит от общего уровня развития ребенка, то освоить иноязычную речь он сможет только на уровне своего развития. Следовательно, необходимо сократить количество лексических единиц для запоминания и активного применения, часть грамматических явлений вынести только на ознакомление, то есть сделать учебный материал доступным и дать возможность ребенку поверить в свой успех. Любой даже маленький шаг в изучении иностранного языка необходимо поощрять.

2. Коррекционная направленность обучения — обязательное условие каждого урока.

Планируя урок, важно предусмотреть, прописать траекторию деятельности каждого ребенка, нуждающегося в силу особенностей развития, в индивидуальном подходе и дополнительном внимании, получении дифференцированных заданий.

Самый главный принцип обучения детей с ОВЗ — учим одному и тому же, но по-разному.

Так, при изучении английского алфавита или английских слов, нужно применить разные приемы представления буквы или слова: четко и крупно написать на доске, изобразить на картинке, вывести на проектор, произнести несколько раз учителем, диктором на аудиозаписи и каждым ребенком. Это поможет слабовидящим детям, детям с ЗПР лучше разглядеть и осознать новую букву. То же касается и грамматики — все схемы должны быть четкими и понятными. Наибольшая несостоятельность двигательной сферы детей с тяжелыми нарушениями речи проявляется в недоразвитии мелкой моторики рук, поэтому таким детям можно предложить вылепить из пластилина новую изученную букву, нарисовать ее или сделать аппликацию на новое изученное слово вместе с рисунком [9, с. 1]. Детей с расстройствами аутистического спектра не следует заставлять делать те задания, которые им не по душе. Лучше постараться предоставить выбор упражнений, поинтересоваться, как бы ему лучше запомнилось то или иное слово.

3. Особенности работы с текстом.

В основе обучения иностранному языку детей с ОВЗ лежит обучение чтению. Необходимо акцентировать внимание на чтении и переводе прочитанного материала, поскольку при переводе дети осознают смысл прочитанного и таким образом, у них исчезает боязнь пред незнакомым текстом. С детьми, имеющими трудности в обучении, целесообразно использовать преимущественно один вид чтения: чтение с

полным охватом содержания [9, с. 3]. Далее подробно останавливаться на работе с текстом не буду, так как, отрабатывая навыки чтения, использую традиционные приемы и определенные схемы, они хорошо «работают», хотя можно применять некоторые элементы новизны для детей: понизить-повысить голос, пропеть слово или фразу, сопровождать чтение ритмическим постукиванием, включать музыкальное сопровождение, если это будет оправдано. А вот работу с новой лексикой или со словарем можно разнообразить, используя прием составления кластера.

4. Кластер — один из приёмов, который я применяю на уроке в рамках системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку детей с ОВЗ. Кластер — это графический прием систематизации материала. Мысли не громоздятся, а «гроздятся», т. е. располагаются в определённом порядке.

Кластер — это уже не инновация. Технология составления кластера известна всем творчески работающим учителям:

— Записывается основное слово, от которого будут создаваться ассоциативные цепочки;
— Другие слова записываются вокруг основного слова. Они обводятся и соединяются с основным словом;
— Каждое новое слово образует собой новое ядро, которое вызывает дальнейшие ассоциации. Создаются ассоциативные цепочки;
— Взаимосвязанные понятия соединяются линиями.

Модель кластера чаще всего сравнивают со строением солнечной системы. Внутри, как солнце, ключевое слово, а далее планеты: [10, с. 5].

Иногда в создании кластеров я опираюсь на компьютерные программы Inspiration, Kidspiration, Smart Board, сайт bubbl.ru.

Использую кластеры как в начальной школе, так и в среднем звене и в старших классах.

Кластер можно использовать на любом этапе урока:

- При повторении в начале урока;
- При введении в тему; (по опорным словам определить ключевое слово)
- При работе с текстом; (кластер служит своеобразным планом). Для детей, которые часто совсем не работают дома, кластер помогает при первом предъявлении изученного или прочитанного материала.
- При сборе необходимого языкового материала; (составляя такой кластер, мы вспоминаем слова, а вместе с ними и какие — то понятия, факты по теме.)
- При систематизации, повторении материала; (лучше всего работать с кластером в группе, а также можно дать задание и одному учащемуся). Учащимся, которым трудно дается английский язык, я разрешаю пользоваться кластерами при пересказе или другой монологической работе.
- При контроле; (вполне возможно использовать кластер, как небольшой тест). Можно предложить учащимся заполнить в группах пустующую часть кластера или дать переводные варианты предложений по той или иной теме.
- Составление кластера в классе может плавно переходить в домашнее задание, когда дома нужно добавить или расширить уже составленные части кластера.
- Создание кластера вносит в учебу элементы игры, дает свободу для фантазии, эксперимента. Он может стать отправной точкой творческого исследования учащегося или группы учащихся.
- Универсальность кластера заключается в том, что с ним можно работать на доске, в тетради; индивидуально, в парах, в группах, в презентации. Я на практике убедилась, что кластер — это интересная и полезная форма работы.
- Преимущества использования кластера:

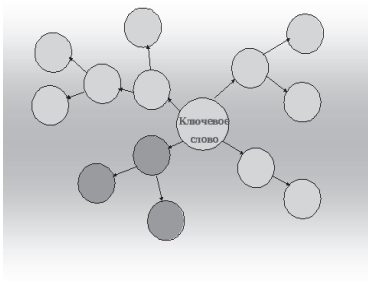


Рис. 1. Шаблон кластера

Рис. 2. Кластер «Россия»

Кластер, созданный самими учащимися, позволяет учителю отслеживать понимание учащимися темы.

- Создавая кластер, сами учащиеся получают возможность не только структурировать и обобщить предметный материал, но и увидеть связи между идеями и понятиями.
- Работа с кластером — письменная деятельность. Побуждает писать тех учащихся, кто этого не любит.
- В групповой работе кластер служит каркасом для идей группы, что дает возможность учащимся приобщиться к ассоциациям и взаимосвязям, которые каждый из них создает. Рождается групповой опыт, дающий доступ к дополнительной информации.

Кластер помогает сделать урок более понятным, запоминающимся, ярким и интересным.

5. **Применение игровых технологий на уроках иностранного языка**.

В арсенале педагогических средств различные игровые учебно-методические пособия, интерактивная поддержка в виде аудиовизуальных средств, карточек с картинками, а также компьютерных игр, способствующих обучению детей английскому языку,

а также развитию логического мышления, самостоятельности, скорости реакции. Но в наш чрезмерно компьютерный век, нам необходимо вернуться к тому, чему не может обучить ни один компьютер — живому общению, формированию коммуникативной компетенции и готовности к построению коммуникации с представителями других языков и культур [10, с. 46].

Феномен игры состоит в том, что, являясь развлечением для ребенка, она способна перерасти в творчество, обучение. Игра, являясь моделью социальной ситуации, способствует созданию психологической готовности детей к речевому общению; обеспечивает естественную необходимость многократного повторения речевого материала. В игровой ситуации ребенок отрабатывает естественные механизмы разговорной спонтанной речи. В условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками эмоциональности, спонтанности, целенаправленности речевого воздействия, создается возможность многократного повторения речевого образца [7, с. 86]. Широкое применение игр, имитирующих ситуации общения, а также комментирование действий, выполняемых детьми, способствуют образованию речевых автоматизмов и овладению иностранным языком в пределах определенного набора ситуаций общения. Иноязычный языковой материал во время игры усваивается ребенком незаметно, и вместе с тем у него возникает чувство удовлетворения (ведь игра посильна даже слабым). Равенство играющих учащихся, атмосфера увлеченности и радости — все это дает возможность детям преодолеть коммуникативные затруднения, мешающие в другой ситуации свободно употреблять слова чужого языка.

Во время игры на уроке иностранного языка создается ситуация естественной среды, так как игра выводит ребенка из учебной (искусственной) ситуации в естественную (бытовую) ситуацию. Игра становится уже не просто обучающей игрой, а настоящей игрой; становится средой, в которой функционирует «чужая речь» [7, с. 88].

Подбирая игры для детей с ОВЗ, обращаю внимание на их соответствие требованиям:

— Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Соответствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития;
— Учет структуры дефекта;
— Подбор игрового материала с постепенным усложнением;
— Связь содержания игры с системой знаний ребенка;
— Соответствие коррекционной цели занятия;
— Учет принципа смены видов деятельности;
— Использование ярких, озвученных игрушек и пособий;
— Соответствие игрушек и пособий гигиеническим требованиям, безопасность.

Организовывая игровую деятельность с детьми (разделяя мнение Бодровой Е. В.) стараюсь задействовать все каналы получения знаний: визуальный, тактильный и аудиоканал: «learning by seeing (обучение через визуальное восприятие), learning by moving (обучение через движение), learning by listening (обучение через восприятие на слух)», учитывая при этом важность невербальных средств общения, таких как мимика, жесты, интонация, наглядность и доступность материала [1, с. 127].

Игры:

1. Four elements (четыре стихии).

Учитель в быстром темпе называет слова: water, earth, air, fire. Дети выполняют различные движения: при слове water-опускают руки вниз, при слове earth — поднимают руки перед собой, при слове air — руки вверх, при слове fire — руки согнуть в локтях и быстро вращать кисти рук.

Игры, способствующие развитию внимания.

2. Animals.

Речевой задачей данной игры является тренировка учащихся в названии различных животных, в употреблении личных местоимений с глаголом to be.

Учащиеся стоят в кругу. Каждый участник в маске животного. Дети называют свое животное и бросают мяч любому участнику в круг.

— I'm a monkey. You are a cat.
— I'm a cat. You are a dog [1, с. 127].

3. Игра « Bingo»

Кто правильно закроет клеточки.

1. It is big. It is green. It lives in Africa. It eats meat. It can swim. (Crocodile)
2. It is not big. It is funny. It jumps in the trees. (Monkey)
3. It is small. It lives in a house. It likes milk. (Cat)
4. It is bid. It is brown. It sleeps in winter. (Bear)

(проверить, какие клеточки оказались закрытыми)

4. Игра: Подставить Да или Нет — Yes (No)

Crocodiles can not swim.
A dog eats bananas.
An elephant is big and strong.
A panda lives in Africa.

Часто у детей с ОВЗ хорошо развита двигательная память, следовательно, нужно стараться максимально использовать ситуации, требующие от детей каких-то движений. Это может быть рисование, жестикуляция, подвижные игры. Так, например, игру в мяч можно успешно использовать при изучении и букв, и слов, и грамматики.

5. Игра «Кузнечик» используется для повторения порядка слов в предложении. Части предложения записываются на отдельных листах бумаги и раскладываются на полу, ученик прыгает с листа на лист в правильной последовательности, проговаривая предложение.

6. Цель игры «Типография» — развитие навыков звукового анализа и синтеза слов. Учитель предлагает ряд букв (одного слова) и просит разложить их в правильном порядке, затем прочитать его, записать в тетради (при необходимости сосчитать звуки и буквы).

7. Игра «Пишущая машинка» развивает произвольное внимание, помогает закрепить навыки чтения. Ребенку присваивается звук, ведущий произносит слово, затем дети, быстро поднимаясь и садясь, произносят звуки в том порядке, в каком они следуют в слове. Когда слово «напечатано», все хлопают в ладоши [12, с. 2].

8. Загадки с подсказками. (Можно использовать и картинки — варианты игры выбирает учитель).

1. Прыгнула из лужи прямо на порог, заквакала от радости пучеглазка frog.
2. Английская миссис, немецкая фрау— утром все доят кормилицу cow.
3. Чуть меня он не боднул,
   муж Бурёнки, грозный bull.
4. Компот фруктовый ест из банки
   на арене цирка monkey.
5. Почему сосисок нет?
   Утащил их рыжий cat.
6. Отправился спать в берлогу к себе я, хозяин я леса. Зовут меня bear.
7. От неё большущий вред,
   гнать из подвала нужно rat.
8. Она есть хочет каждый миг,
   спать любит в лужах эта pig.
9. Пудель, такса и бульдог.
   Есть для них названье dog.
10. Он цирковой интеллигент.
    Огромный, важный elephant.

Н. В. Охотина делится опытом проведения игровых занятий на английском языке с дошкольниками. Я считаю вполне приемлемыми предложенные ею игры при обучении младших школьников, детей с ОВЗ.

Так, игры «What is your name?», «What's missing?», «Throw the ball» и другие, как правило, используются на начальном этапе обучения [5, с. 28—32].

В процессе обучения английскому языку младших школьников можно использовать музыку. Это связано с тем, что такой вид деятельности вовлекает в работу оба полушария головного мозга, что в свою очередь способствует хранению изучаемого материала и, как показывает опыт, его более быстрому воспроизведению. Музыка позволяет легко «проникнуть» в эмоциональный мир ребенка. Музыка концентрирует внимание ребенка на самых важных языковых явлениях. Песню можно спеть, а можно еще и разыграть [4, с. 116—123].

Так, например, песню «Baa, baa black sheep», можно исполнить в сопровождении хоровода. При помощи жребия выбирается черная овечка, которая в процессе исполнения песни ищет среди ребят хозяина, хозяйку и маленького мальчика. Подобное проделать можно с любой песней. Если не получается сочетать песню с соответствующими движениями, то можно использовать наглядные средства. Выбор английских песен обширен. Наилучшими сборниками являются серии книг «Songbirds» [8, с. 36].

Хорошо продуманная и организованная методика обучения детей английскому языку становится основой для организации увлекательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка, а главное — прививает интерес к иностранному языку и дает положительную установку на дальнейшее его изучение [5, с. 32].

6. **Проектные технологии.**

К нетрадиционным формам занятий, опирающихся на психолого-физиологические и индивидуально-психологические особенности школьников и при которых используется коммуникативный и личностно-ориентированный метод обучения, относится проектный урок [6, с. 148].

В течение проектного урока достигаются разные цели методического и психологического характера, которые можно обобщить следующим образом:

— центр процесса обучения переносится с учителя на учеников, что по образовательному стандарту есть одна из главных задач;
— повышается эмоциональный настрой всех учащихся.
— приобретается новая информация;
— обеспечивается более серьёзное отношение к уроку, происходит осознание себя как члена коллектива;
— осуществляется контроль всех знаний и навыков по данной теме.

Работа с проектом подразумевает умение работать с информацией, активно проявлять себя в команде, стараться стать лидером. Возрастает уверенность учащихся в собственных силах (особенно у слабых детей), меняется отношение к учебе в лучшую сторону. Качество обучения повышается тогда, когда учащиеся, работая над проектом, берут на себя ответственность за собственное обучение.

Организовывая проектную деятельность, я предлагаю своим ученикам выбрать тему самостоятельно, предоставив возможность учащимся творчески организовать свою деятельность, используя сферу собственных интересов. Считаю, что это важно, так как, когда учащийся будет прорабатывать тему, в которой он лично заинтересован или хочет разобраться, он проявит аккуратность и постарается применить все свои знания и умения для того, чтобы раскрыть и достойно представить тему. Мои старшеклассники с ОВЗ, используя право самостоятельного выбора темы, к сожалению, ни разу не выбрали проекты из таких категорий, как научно-исследовательская или опытно-конструкторская работа, чаще они выбирают социальный или творческий проект.

Но какую бы категорию сложности они не выбрали, сам процесс работы над проектом развивает коммуникативные компетенции учеников, креативность и активность, которая, впоследствии, проявляется и в жизнедеятельности. Предъявление результата — защита проекта — способствует их самоутверждению, повышению самооценки [6, с. 105].

Очень нравится работа над проектом и моим младшим школьникам. Начиная с 3 класса, мы выполняем мини-проекты. Это разновидность организованной игры. Учитель обеспечивает тему, значимую для ученика проблему, взятую из жизни, а исполнители (авторы) проекта сами решают, о чем они будут писать и как они будут это преподносить.

Учащиеся не просто получают и воспроизводят слова, они:

а) собирают информацию;
б) рисуют картинки, карты, диаграммы и таблицы;
в) вырезают картинки;
г) создают композиции из текстов и изображений;
д) разукрашивают;
е) проводят интервью и обзоры и т. д.

В процессе этой деятельности ученик развивает свои интеллектуальные умения, такие черты характера, как: целеустремленность, настойчивость, трудолюбие; приобретает определенные учебные навыки, а обучение через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную адаптацию в обществе, что немаловажно для учащихся с ОВЗ или других причин, значительно сужающих круг их общения.

Возможность увидеть результаты своего труда, а затем представить их более широкой аудитории (учителям, родителям, одноклассникам, гостям из других классов), вызывает чувство удовлетворения, расширяет знания в одной или нескольких предметных областях, убеждает в практической, реальной значимости владения учебным предметом. Проекты могут, кроме того, помочь развивать способности учащихся по всем видам деятельности, а именно: чтению, письму и говорению, развитию запаса лексики, использованию знаний по грамматике.

Я использую мини-проекты в начальной школе и проектные работы в старших классах по изучаемым темам, но предпочтение отдаю нестандартным упражнениям для активизации собственной творческой активности учащихся, их социализации (мини-проекты краткосрочные и одностраничные, более «Углубленные и расширенные» — по времени исполнения и по объему содержания). Выбор тем основывается на личной заинтересованности, индивидуальных особенностях, уровне подготовленности (интеллекта), зависит от возраста обучающихся, доступа к источникам информации и др.

К предлагаемым темам прилагаю примерные виды работ по выполнению проекта по данной теме.

Мои ученики, в том числе с ОВЗ, с удовольствием выбирают темы из серии «Живая природа».

Проект «Растения России» (для старшеклассников).

Примерные виды работ по выполнению проекта:

- Подбери картинки с изображением растительного мира России, подпиши их.
- Напиши текст, в котором будет информация:
  — о многообразии растительного мира России;
  — о том, что растет в том краю, где ты живешь или у твоего дома;
  — какую роль играют растения в жизни людей;
  — какое растение ты любишь и почему.
- Оформи рисунок любимого растения (в любом исполнении).
- Подбери стихотворение (загадку, поговорку) о растениях.

Желаю удачи!

Из серии «Путешествия».

Проект «Город моей мечты» (для старшеклассников).

Примерные виды работ по выполнению проекта:

- Подбери картинку (фото) с изображением города (страны), где ты побывал (или мечтаешь побывать). Сделай оригинальную подпись.
- Каким видом транспорта туда можно добраться — нарисуй (любым способом) или подбери картинку, нарисуй схему пути.
- Запиши текст, в котором бы отразилась информация:
  — О путешествии в какой город (страну) ты хотел бы рассказать.
  — Ты побывал там или только мечтаешь побывать.
  — Чем он (она) привлекла твое внимание.
  — Опиши природу, достопримечательности, жизнь и занятия людей.
  — С кем ты был в этом путешествии (или хотел бы совершить это путешествие).
  — Что ты привез (бы) в подарок своему другу, своей семье.
- Добавь любую другую информацию, картинки или фотографии.

Желаю удачи!

При работе с проектами важность заключается в том, чтобы ребята с ОВЗ обязательно презентовали свою работу, выступили с ней перед одноклассниками, родителями, другими слушателями, и чтобы работы их были одобрены, а исполнители заслужили похвалу учителя и слушателей.

7. **Творческие работы.**

Творческие работы разного характера я провожу во всех классах практически по всем учебным темам.

С целью развития языковой компетенции составляем кроссворды, выпускаем книжки-малышки, в которые помещаем свои мини-сочинения, для развития социокультурной компетенции выполняем рисунки, праздничные поздравительные открытки, делаем поделки. Речевую компетенцию представляем на презентации своих творческих работ перед классом, родителями, гостями.

Такой вид работы выполняет необычайно сильную мотивирующую функцию. Каждая работа уникальна, потому что сделана с любовью и старанием, каждый ребёнок вложил в неё то, что ему нравится, свой творческий потенциал и своё восприятие мира [11, с. 48].

Творческая работа и наглядный материал, выполненный детьми во время урока, положительно сказываются на развитии мозговых функций, мыслительной деятельности, долгосрочной памяти детей с ОВЗ. Кроме того, тематические работы мы размещаем в классе в нашем уютном «Уголке хорошего настроения». Оформление и оборудование уголка продумано с учетом специфики проблем развития обучающихся. Присутствует элемент домашнего интерьера, что способствует обеспечению эмоционального комфорта и благополучия для создания ситуации успеха, что очень важно для всех детей.

Согласитесь, если ребенок, отстающий в развитии или с другими проблемами здоровья, подержит в руках и рассмотрит игрушечных зверей и назовет их на английском языке, многократно перелистает книжку с иллюстрациями, подписанными им самим на английском языке, увидит свое «выстраданное английское сочинение», поделку, сделанную своими руками или свой рисунок по изучаемой теме на выставке, получит поздравительную открытку на английском языке ко Дню рождения от одноклассников, то «хорошее настроение не покинет больше нас» — ребенок запомнит эти английские слова на всю оставшуюся жизнь и при случае будет их употреблять. Преимущества охарактеризованных методов работы очевидны.

Творческие работы являются важнейшим условием самореализации личности учащихся на уроках английского языка.

8. **Применение ИКТ на уроках иностранного языка**.

Использование новых информационных технологий является перспективным направлением развития коррекционного образования. Для школьников с ОВЗ осознание того, что через компьютер ему становятся доступны неведомые раньше знания, умения, формы общения, игры, управление непосредственно окружающей его обстановкой дает ему веры в свои силы.

Сегодня для многих детей с разными формами инвалидности дистанционное обучение — единственный способ получить образование.

Существует много обучающих компьютерных программ «Enjoy Listening and Playing», «Enjoy the ABC», «Enjoy English. Интерактивные плакаты», которые в полной мере обеспечивают возможность индивидуального подхода и интенсивность самостоятельной работы учащихся. Программы разработаны с учетом психологических и возрастных особенностей школьников. Изучение иностранных языков с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у обучающихся. Так, при обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый может произносить фразы. При изучении грамматических структур — дети выполняют грамматические упражнения, добиваясь правильных ответов, неоднократно возвращаясь к проделанным тестам, находя правильный ответ. ИКТ дает возможность учащемуся быстро проверить себя и узнать результат своей работы. Выполняя такие задания у ребят создается ситуация успеха, так как все справляются с заданием. Ученики имеют возможность выполнить больше заданий и получить несколько оценок.

Применение мультимедийных презентаций, где имеют место изображение, анимация, звук и графика, позволяет сделать уроки более интересными, включает в процесс восприятия не только зрение, слух, эмоции, но и воображение, помогает детям глубже погрузиться в изучаемый материал, сделать процесс обучения менее утомительным, облегчается овладение сложным материалом.

Овладению коммуникативной и межкультурной компетенцией на уроке иностранного языка способствует использование интернет — ресурсов. Виртуальная среда Интернета позволяет выйти за временные и пространственные рамки и совершить виртуальные путешествия по городам и странам, музеям и выставкам, которые не только расширят кругозор и вызовут дополнительный интерес к знаниям, но и оставят у учащихся неизгладимые впечатления [3, с. 18].

Несмотря на все преимущества, существуют и определенные ограничения применения компьютера в процессе обучения иностранным языкам. К сожалению, компьютер не обладает таким важным качеством, как коммуникативность. Процесс коммуникации вне живого диалога немыслим, он не ограничивается передачей объективного содержания сообщения и констатацией факта понимания. Формирование коммуникативных навыков при обучении иностранным языкам невозможно без «обратной связи».

И необходимо помнить: весь материал должен быть дозированным, обоснованным и соответствующим программе. Содержание должно соответствовать уровню языковой подготовки учащихся. Необходимо четко сформулировать задания и инструкции перед началом просмотра. Отведенное время должно быть строго аргументировано. Осуществление данных условий поможет не только разнообразить материал урока, но и будет способствовать лучшему усвоению темы [12, с. 3].

III. Заключение

В данной работе автор представил описание педагогического опыта учителей-практиков, в том числе и свой личный опыт работы в условиях инклюзивного образования, охарактеризовал используемые на практике педагогические традиционные и инновационные образовательные технологии с целью выявления их эффективности в решении проблем развития личностного потенциала каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями через вовлечение в учебный процесс по изучению иностранного языка.

Обобщая вышесказанное, делаем краткие выводы:

1. Коррекционная работа, осуществляемая в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка, ориентирует на общее развитие, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей учащихся, создает условия для развития ребенка, стимулирует коммуникативно-речевую активность.
2. Использование коммуникативного подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья помогает учителю в формировании и развитии основных видов речемыслительной деятельности учащихся.

   При правильной организации коммуникативной деятельности учащихся в инклюзивном классе повышается уровень сотрудничества и реализовывается обратная связь между всеми учащимися класса, растет уровень уверенности учащихся в своих силах и внимательного отношения к потребностям других.
3. Хорошо продуманная и организованная игровая технология обучения детей английскому языку становится основой для организации увлекательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка, а главное — прививает интерес к иностранному языку и дает положительную установку на его дальнейшее изучение. Играя — учимся, развиваемся, взаимодействуем, приобретаем социальный опыт.
4. Творческие работы (включая кластеры, проекты и прочее) являются важнейшим условием самореализации личности учащихся на уроках английского языка.
5. Использование ИКТ делает уроки более динамичными, повышает объём выполняемой работы на уроке; привлекает большое количество дидактического материала; обеспечивает высокую степень дифференциации обучения, применяя задания разного уровня, что создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся в учебном процессе; обеспечивает наглядность, позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне, что повышает мотивацию учащихся в изучении иностранного языка. При работе с ИКТ отношения между учениками и учителем строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества; меняется и роль учителя на уроке, основная задача которого — поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск.

Соответственно, успех достижения всех поставленных задач в развитии, воспитании и обучении, во многом напрямую зависит от комплексного и систематического внедрения в учебный процесс различных

образовательных технологий, успешного сочетания как классических, так и современных методов и приемов работы.

Анализ результативности совместных усилий педагогических и медицинских работников школы, психологической службы и родителей наших учеников за три года показал, что у детей с ограниченными возможностями, особенно в начальной школе, отмечаются успехи в развитии. Дети быстрее социально адаптируются к окружающей среде, улучшился их психический статус, повысились и предметные показатели.

Итогом изучения любого иностранного языка является возможность общения на нем. Далеко не все учащиеся выйдут из школы свободно владеющими английским языком, но иноязычная культура, которой в процессе общения овладевают дети, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, поможет им обогатиться духовно, стать полноценными членами общества.

Именно этому способствует инклюзивное образование.

Нерешенных проблем в инклюзивном образовании еще много. И решать эти проблемы нужно будет не только на уровне школы, но и всего общества в целом.

Перечитывая учебные пособия, научные статьи и методические разработки, обращаясь к различным печатным и электронным материалам, по крупицам стараюсь собрать ценный педагогический опыт и апробировать его элементы на своих учениках, адаптируя к условиям, в которых находятся мои ученики. Естественно, скопировать чужой опыт невозможно в силу объективных и субъективных причин, да и неинтересно, всегда хочется что-то изменить, добавить. Один знакомый учитель сказал мне «А стоит ли изобретать велосипед? Есть программа, учебник, методические рекомендации, тетрадь на печатной основе — все, что нужно для урока». Ответила: «А еще на уроке есть дети. Они такие разные — по сути, по способностям и возможностям, по характеру и специфическим особенностям. Их объединяет одно: они живые! И хотят реализоваться в обществе. А еще: одни и те же дети могут быть разными в общении с разными людьми: к одним тянутся, улыбаются, раскрываются, а с другими — молчат, сторонятся. Как думаешь, почему?».

Список литературы

1. Бодрова, Е. В. Методика освоения английского языка детьми дошкольного возраста / Е. В.Бодрова// Дискуссия, 2014. — № 4 (45). — 127 с.

2. Игровые технологии как средство развития детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://doc4web.ru/russkiy-yazik/igrovie-tehnologii-kak-sredstva-razvitiya-detey-s-ovz.html (дата обращения: 21.11.2017).

3. Кузнецов, В. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / В. А.Кузнецов // Педагогическая информатика, 2006. — № 1. — С. 18—22.

4. Мокерова, Н. С. Играя, познаем мир / Н. С. Мокерова, Е. А. Протасова// Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы: сборник научно-методических статей. — Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2014. — С. 116—123.

5. Охотина, Н. В. Играя, мы учим английский язык / Н. В. Охотина // Вестник Марийского государственного университета, 2016. — Т. 10. — № 2 (22). — С. 28—32.

6. Паутова, И. В. Проектная деятельность учащихся как один из приемов повышения мотивации изучения английского языка / И. В.Паутова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум», 2017.—С. 148—151.

7. Пересторонина, Д. В. Коммуникативная ситуация как предпосылка к овладению иностранным языком ребенком / Д. В. Пересторонина // Вестник Вятского университета. — 2011. — № 2 (2). — С. 85—89.

8. Сторожевских, О. А. Песни для детей на английском языке. Книга 2. Animals / О. А. Сторожевских, В. А. Львов и др. — М. : Айрис-Пресс, 2011. — 36 с.

9. Торсукова, О. В. Коррекционная направленность уроков английского языка для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О. В.Торсукова. — Режим доступа: www.metod-kopilka.ru/ctatya-na-temu-korrekcionnaya-napravlennost-urokov-angliyskogo-yazika-dlya-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-59609.html (дата обращения: 21.11.2017).

10. Чуева, Л. В. Кластер как способ познания [Электронный ресурс] / Л. В.Чуева. — Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/klastier-kak-sposob-poznaniia (дата обращения 21.11.2017).

11. Шарафутдинова, Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т. М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. — 2005.— № 8. — С.46—50.

12. Эргашева, А. Б. Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. Б. Эргашева. — Режим доступа: https://multiurok.ru/files/osobiennosti-obuchieniia-inostrannomu-iazyku-dieti.html (дата обращения 21.11.2017).

А. Н. Бертякова
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
(Москва, Россия)

К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТАТУСА СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ON THE INTERPRETATION OF THE STATUS OF FUNCTION WORDS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

В работе предпринимается попытка систематизации научных знаний в области служебных частей речи с целью оптимизации отбора лингвистических сведений, необходимых для успешного формирования языковой и коммуникативной компетенций изучающих русский язык как иностранный. Системный метод, сочетающий целостность и последовательность, позволил актуализировать сущностные характеристики служебных слов, обусловленные их функциональной природой, тем самым уточнить объем понятия «служебные слова». А выделение в системе служебных слов групп гибридных слов (подчинительных союзов, включающих признаки предлогов и союзов, и связок, совмещающих признаки служебных частей речи и самостоятельной (глагола)), — подтвердить концептуальные положения теории переходности в системе частей речи и тем самым сформировать у будущих филологов представление о континуальном характере системы русского языка.

Ключевые слова: *служебные слова, системный метод, логико-грамматический параллелизм, функциональная однородность, гибридные слова, языковая компетенция, коммуникативная компетенция.*

An attempt is made to systematize scientific knowledge in the field of syntactic words in order to optimize the selection of linguistic information necessary for the successful linguistic and communicative competencies of those studying the Russian language as a foreign one. The systematic method, combining integrity and consistency, allowed to actualize the essential characteristics of the syntactic words, conditioned by their functional nature, thereby clarifying the concept of "functional words". The allocation of hybrid word groups in the system of syntactic words (subordinate conjunctions that combine the features of prepositions and conjunctions and connectives, combining the signs of the syntactic words and the independent parts of speech (verb)), — to confirm the conceptual positions of the theory of transitivity in the system of parts of speech, and thereby form a representation for future philologists on the continuum character of the Russian language system.

Keywords: *syntactic words, system method, logical-grammatical overlapping, functional uniformity, hybrid words, language competence, communicative competence.*

Вопрос о категориальных признаках служебных слов и, следовательно, об объеме данного класса языковых единиц в отечественной лингвистике решается неоднозначно. В языковедческой традиции к классу служебных слов относили разные разряды слов. Не решен вопрос и об отношении служебных слов к системе частей речи.

Неоднозначность решения вопроса о статусе служебных слов русского языка находит отражение в функционирующих в системе вузовского преподавания учебниках и учебных пособиях по русскому языку. В большей части из них объем служебных частей речи ограничивается предлогами, союзами и частицами. Иногда в систему служебных частей речи включается глагольная связка. Недостаточно полной и прозрачной является и представленная в вузовских учебниках и пособиях дефиниция самого понятия «служебные части речи».

Между тем, в практике преподавания русского языка как иностранного многослойная интерпретация статуса служебных слов осложняет отбор лингвистических сведений, актуальных для успешного формирования языковой и коммуникативной компетенций обучающихся.

Объектом нашего научного наблюдения является система служебных слов СРЯ, а предметом — их функциональная семантика.

Исследование функциональной семантики служебных слов позволит отразить сущностные свойства этого языкового и таким образом привести к необходимой в практике преподавания русского языка как иностранного унификации статуса служебных слов. Презентация научного материала в области служебных слов с актуализацией их функциональной природы должна помочь (что необходимо изучающему русский язык будущему филологу) не только понять явление, но и осознать его место в системе языковых явлений, объяснить законы функционирования языка. По точному замечанию Г. А. Золотовой, если знание «отражает сущностные характеристики языкового явления, то расстояние между формой и ее содержанием, между средствами и их назначением становится кратчайшим» [3, с. 101].

Определить место служебных слов в языковой системе нам поможет системный метод.

Именно системный метод, сочетающий целостность и последовательность, позволяет примирить два метода познания: «формально-математический метод (последовательное описание частей, которое не дает целостного представления об объекте) и холистический метод (стремление к целостному видению объекта и — шире — всего мира, но без учета развития, становления объекта)» [4, с. 5].

Актуализировать сущностные характеристики служебных слов на фоне лингвистических знаний о словах знаменательных — сопоставительный метод.

Особенности семантики служебных слов, в отличие от знаменательных слов, определяются тем, что это единицы функциональные, обслуживающие единицы лексики в процессе коммуникации. Значения, с которыми эти единицы функционируют в высказываниях, обобщаются в плане парадигматики (в системе слов данного языка) в виде их собственно словесных значений. Но эти значения принципиально отличаются от значения знаменательных слов своей коммуникативной, функциональной природой. Эти слова возникли не для номинации фактов действительности, а из нужд построения фраз.

Синтаксическая функция знаменательных слов вторична по отношению к номинативной функции, а для служебных слов функциональная роль в предложении первична, в то время как номинативная функция есть результат обобщения их функциональной семантики на уровне системы языка. Номинативная природа знаменательных слов проявляется на синтаксическом уровне в том, что эти слова занимают определенные синтаксические позиции, являясь самостоятельными членами предложения. Служебные слова, обслуживая синтаксические позиции, сами их не занимают.

Очевидно, что объединяющим признаком для служебных частей речи является то, что они не могут быть самостоятельными членами предложения, что это единицы, участвующие в формировании и построении высказываний.

Предлоги входят состав членов предложения, союзы и частицы не занимают никаких синтаксических позиций в структуре предложения.

Наглядно статус служебных слов в системе частей речи можно представить в виде табл. 1.

Следуя языковедческой традиции, включающей в класс служебных слов предлоги, союзы, частицы, а иногда и связки, рассмотрим функциональные особенности каждой группы слов, описывая их категориальное значение, функциональную роль в предложении и отношение к синтаксическим позициям знаменательных слов.

Элемент значения ‘выражение отношения’ лежит в основе категориального значения предлогов, союзов и связок. При этом предлоги выражают общее значение падежного отношения, союзы — непадежного, непредикативного отношения между компонентами предложения, связки выражают отношения тождественности субъекта предикату. Частицы, в отличие от предлогов, союзов и связок, лишь уточняют, усиливают существующие в высказывании отношения.

Противопоставляя группы служебных слов по категориальному значению, не следует игнорировать факт логико-грамматического параллелизма предлогов и подчинительных союзов.

Способность подчинительных союзов выражать зависимость одной единицы от другой в той же мере характерна и для предлогов. Предлоги, так же как и подчинительные союзы, помогают словам занимать ту или иную синтаксическую позицию. Подчинительные союзы дают возможность придаточным предложениям занять синтаксическую позицию определительную, изъяснительную, обстоятельственную в составе сложного предложения. С помощью предлогов субстантивные слова могут занимать в высказывании позиции: 1) дополнения *(Говорили* о реке*)* 2) обстоятельства (Дом находится возле реки), 3) определения (Дом возле реки был красив), 4) предикативного обстоятельства эллиптического предложения (Дом — возле реки).

На общую с предлогами транспозиционную функцию подчинительных союзов обращает внимание и В. Гак. «Подчинительные союзы, пишет он, являются транспозиторами (средством перевода предложения в отдельное слово) с той лишь разницей, что транспонируют в иную функцию не слово (существительное, инфинитив), а предложение, центром которого является личная форма глагола» [2, с. 283].

Синтаксический параллелизм проявляется и в неавтономности предлога и подчинительного союза. Как подчинительный союз не употребляется вне структуры придаточного предложения, так и вне сочетания с формой косвенного падежа имени существительного (или его заместителя) никакой предлог не встречается.

Отношения предлогов и союзов можно охарактеризовать как отношения нетождественности. Предлог в высказывании присоединяется к субстантивному слову, подчинительный союз к придаточному предложению. В отличие от предлогов и подчинительных союзов, сочинительные союзы выражают отношения нетождественности от той логической единицы, к которой тяготеет их содержание, и в сторону той единицы мышления, с которой соотносится первая. Например: *Мы торопились, но опоздали.* Союз *но* передает отношение противоположности содержания второй части предложения содержанию первой части, но не наоборот. При этом идея противоположности присоединяется к содержанию второй части [8, с. 146].

Однако абсолютизации логико-грамматического параллелизма предлогов и подчинительных союзов препятствуют такие их частные характеристики, как: 1) способность союза соединяет целые предложения, а предлога — члены предложения; 2) союзы не подвергают семантической трансформации синтаксической связи между соединяемыми ими членами предложения; 3) союзы внутри предложения или словосочетания не связаны и не соотносимы с грамматическими формами тех слов, которые включаются в строй словосочетания и предложения. В то время как предлог, связывая главный и зависимый компоненты в единое целое — в словосочетание, вместе с падеж-

Статус служебных слов в системе частей речи

Части речи / дифференциальные признаки	знаменательные	служебные
1. Первичность (+) / вторичность (–) номинативной функции	+	–
2. Положение внутри (+) / вне (–) структуры предложения	+	+
3. Способность (+) / неспособность (–) быть самостоятельными членами предложения	+	–

ным окончанием зависимого компонента играет роль показателя грамматической формы этого компонента, а этим самым — и грамматической формы всего словосочетания; 4) в отличие от предлогов союзы не переходят в «префиксы» слова; 5) самый круг отношений, выражаемых союзами внутри словосочетания и предложения, далеко выходит за пределы отношений, обозначаемых предлогами, и, во всяком случае, только частично соприкасается с ними; 6) выражаемые союзами отношения по большей части являются двусторонними. Ср., напр., двойные союзы: если — то, раз — то, так как — то, когда — так и др.

Сочинительные союзы, в отличие от предлогов и подчинительных союзов, не участвуют в распределении синтаксических позиций. Однако им (как и предлогам, подчинительным союзам и связкам) свойственна функция выражения отношения между компонентами высказывания в коммуникативном процессе.

С учетом обозначенных сущностных характеристик каждой группы служебных слов представляется логичным выделить подчинительные союзы в отдельную группу синкретичных служебных слов, совмещающих признаки предлогов и сочинительных союзов.

Несмотря на ярко выраженную общую с предлогами и союзами функциональную природу связок — выражать отношение, вопрос о безоговорочном включении связки в группу служебных слов в русской лингвистической традиции остается открытым. Так, профессор Л. Д. Чеснокова, рассматривая связки в лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом аспектах, приходит к выводу, что «даже если глагол выражает самое общее значение бытия (ср.: Ребенок уже стоит и Погода стоит теплая), то он продолжает оставаться глаголом на уровне морфологии, не утрачивает свойственных ему глагольных категорий. Глагол быть выделяется среди остальных глаголов тем, что он обладает чистым связочным значением, но, являясь связкой в лексико-семантическом плане, в морфологическом остается глаголом: был — будет — был бы — будь» [6, с. 94]. Такой подход позволяет выделить только связку есть (суть вышла из употребления). Все остальные связочные глаголы (стать, становиться, делаться, казаться, являться, слыть и т. п.) не только не теряют категориального значения процессуальности, но и обладают лексическим значением. В. В. Виноградов, актуализируя в связках их способность выражать предикативные отношения, рассматривает их (исключая частицу-связку быть, которую ученый относит к группе служебных слов) как гибридные слова [1, с. 529].

Как было сказано ранее, особое положение в системе служебных частей речи занимают частицы. Они, не только не помогают лексемам и синтагмам занимать синтаксические позиции в предложении, но и не выражают отношений между словами. Частицы могут уточнять, характеризовать слова или синтагмы в предложении Неужели Иванов пришел частица неужели выражает удивление, в Иванов не пришел частица не отрицает отношение. В общем случае частицы (так же, как и другие служебные слова), обслуживают лексемы в составе высказываний, выражая различные модальные отношения.

Все анализируемые группы слов входят в структуру предложения. При этом предлоги и связки входят в состав членов предложения, а союзы и частицы находятся вне синтаксических позиций.

Наглядно сущностные свойства служебных слов можно представить в виде табл. 2.

Таким образом, системный подход к изучению служебных частей речи позволил не только актуализировать функциональные свойства этих единиц языка, определить их место в системе частей речи, но и подтвердить концептуальные положения теории переходности в системе частей речи. Выделение таких гибридных групп слов в системе служебных частей речи частей речи, как подчинительные союзы, совмещающие признаки предлогов и союзов, а также связок, совмещающие признаки служебной части речи и самостоятельной (глагола), отнюдь не нарушает целостность классификации служебных частей речи, а позволяет глубже понять сущностные характеристики этих языковых единиц. Методологическая ценность предлагаемой интерпретации статуса служебных слов в современном русском языке заключается не только в большей прозрачности отбора лингвистических сведений, необходимых для успешного формирования языковой и коммуникативной компетенций изучающих русский язык.

Служебные части речи и их функции	**Предлоги**	**Союзы подчинительные**	**Союзы сочинительные**	**Связки**	**Частицы**
1. Входят / не входят в структуру предложения	+	+	+	+	+
2. Включаются / не включаются в состав членов предложения	+	-	-	+	–
3. Выражают / не выражают отношения между словами или синтагмами	+	+	+	+	–
4. Выражают отношения тождественности/ нетождественности	–	–	–	+	

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. — 2-е изд. — М. : Высшая школа, 1972. — 601 с.

2. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. — М. : Высшая школа, 1979. — 304 с.

3. Золотова, Г. А. Грамматическая теория и обучение русскому языку / Г. А. Золотова / Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. — М. : Русский язык, 1986. — С. 99—105.

4. Мельников, Г. П. Системная типология языков: Синтез морфологической классификации языков со стадиальной : курс лекций / Г. П. Мельников. — М. : Изд-во РУДН, 2000. — 90 с.
5. Чесноков, П. В. Слово и соответствующая ему единица мышления / П. В. Чесноков. — М. : Просвещение, 1967. — 156 с.
6. Чеснокова, Л. Д. Конструкции с предикативным определением и структура предложения / Л. Д. Чеснокова. — Ростов-на-Дону, 1972.

Н. А. Бороздина
Курский государственный университет
(Курск, Россия)

ПОДХОДЫ И МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИМ ПРЕДЛОГАМ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

APPROACHES AND METHODS IN TEACHING ENGLISH PREPOSITIONS: FOREIGN EXPERIENCE

В статье рассматриваются причины возникновения проблем у изучающих английский язык при использовании предлогов. К данным проблемам следует отнести многообразие предложных конструкций в английском языке, которые не сопоставимы с русским и другими языками, различия в значениях и функциях предлогов. Автор анализирует наиболее популярные методики и подходы к преподаванию английского языка изучающим его как второй язык на территории Соединенных Штатов Америки. К данным методикам относятся цветокодирование, так называемые методики «кирпича и цемента» и общей физической реакции. Автор показывает, что использование данных методик в рамках эклектического подхода позволяет достичь более эффективных результатов в овладении английскими предлогами, так как приближает этот процесс к процессу овладения родным языком и оказывает непосредственное влияние на внутриязыковую систему обучающихся.

Ключевые слова: *методика, предлог, английский язык, цветокодирование, методика «кирпича и цемента», методика общей физической реакции.*

The article describes the reasons why English language learners encounter many difficulties while using prepositions. The problems are caused by a great variety of prepositional constructions in English, which have no equivalents in Russian and other languages, different lexical meanings, and functions. The author analyzes the most popular methods and approaches used for teaching English to ESL learners in the United States of America. The analyzed methods include Colorcoding, Brick and Mortar, and Total Physical Response. Their wide use can be explained by second language acquisition theories, which study the interlanguage system of language learners and try to make the process of learning English prepositions similar to native language acquisition.

Keywords: *method, preposition, the English language, Colorcoding, Brick and Mortar, Total Physical Response.*

Безошибочное использование английских предлогов является довольно труднодостижимой целью для человека, изучающего английский язык. Несмотря на наличие значительных успехов в области отечественной методики преподавания английского языка (см., например, [1,2]), с нашей точки зрения, существует необходимость более подробного анализа опыта других стран, например, США в обучении носителей других языков английским предлогам. Исследования показывают, что правильное использование предлогов является проблемой абсолютно для всех, независимо от уровня знания английского языка. Причиной этому служит большое разнообразие не только отдельных предлогов в языке, но также и наличие оборотов и языковых явлений, которые полностью отсутствуют в русском и других языках.

В английском языке месторасположение предлога находится в начале именного словосочетания, перед существительным. Типичный пример именного словосочетания с предлогом в английском языке выглядит следующим образом:

*She was reading [[**in**] [the **garden**]].*

Данный пример демонстрирует наиболее простой для усвоения изучающими английский язык случай. Однако во многих зарубежных учебных пособиях помимо случая, указанного выше, также выделяют такие конструкции, как: глагол с предлогом, прилагательное + предложная конструкция, идиоматическая конструкция с двумя предлогами, предложные конструкции, за которыми следует придаточное предложение, предлог + предложная конструкция, а также предлог + конструкция с прилагательным. Подобное разнообразие конструкций с предлогом в английском языке, вероятнее всего, будет вызывать трудности при его изучении. Для того чтобы понять, насколько непросто безошибочно использовать предлоги английского языка, необходимо рассмотреть некоторые из вышеперечисленных конструкций [5, с. 147].

Типичными примерами предлогов с глаголами являются следующие: apply for, comment on, worry about или tamper with. Данное явление вызывает трудности даже у людей, хорошо владеющих английским языком, так как не существует универсального правила, которое могло бы объяснить подобного рода сочетания предлогов и глаголов. Более того, существует множество примеров, в которых расположение предлога и глагола может отличаться, и то, что может быть вполне приемлемо для одного выражения, будет грамматической ошибкой для другого. Например:

*He **galloped over** the plains.*
***Over** the plains they **galloped**.*
*He finally **decided on** the plane.*
__On__ the plane, he finally **decided.*

В первом примере оба предложения являются грамматически верными, несмотря на то, что во втором предложении предлог стоит в начале предложения, а глагол, с которым он образует словосочетание, находится в конце. Однако абсолютно идентичное перемещение предлога во втором примере не допустимо [5, с. 148].

Другим интересным случаем в английском языке является сочетание двух предлогов подряд. Достаточно часто можно встретить предложения такого типа:

*She took the toy **from behind / inside / beside** the box and gave it to him.*
*He wandered **down beside/around/by** the river.*

При этом опять не совсем понятно, почему некоторые конструкции могут быть перемещены в предложении, а некоторые нет. В следующих предложениях предложная конструкция может быть поставлена в начало предложения, а в предложениях, указанных выше, такой трансформации с положением предлогов осуществить нельзя.

*A car suddenly emerged **from behind** the corner.*
***From behind** the corner, a car suddenly emerged.*

Отдельной проблемой для изучающих английский язык являются идиоматические конструкции с предлогами, которые зачастую принято рассматривать как единое целое. В качестве примера можно привести следующее предложение:

*His house is not **in compliance with** the building code.*

Подобные случаи употребления предлогов достаточно сложно объяснить тем, кто изучает английский язык, особенно если невозможно использовать положительный перенос из родного языка. В таких случаях одним из наиболее распространенных вариантов изучения предлогов является их механическое зазубривание. Многочисленные исследования показывают, что данная методика не всегда является эффективной, так как обучающиеся не «приобретают» или не «усваивают» необходимое знание. Анализу характеристик «приобретенного знания» посвятил много своих трудов американский исследователь Стивен Крашен [7, с. 12], который различал понятия «усвоение» и «обучение». С. Крашен утверждал, что в обучении грамматике нет никакой пользы, так как учащиеся, в конечном результате, не усваивают преподаваемый им материал. Теория С. Крашена получила большое количество критики в свою сторону, но, тем не менее, С. Крашен прав в случае с зазубриванием, т. к. учащиеся не могут полностью усвоить предлагаемую информацию при отсутствии каких-либо причинно следственных связей. Очевидно, что это утверждение справедливо и в отношении зазубривания предлогов.

К сожалению, разнообразие предложных вариаций английского языка является не единственной проблемой, с которой сталкиваются изучающие его люди. Лексическое значение английского предлога также не простой в постижении вопрос. Так, например, в зарубежной лингвистике для описания значения предлогов используется понятие тематической роли. Тематические роли описывают семантические отношения между именным словосочетанием и глаголом в предложении. Другими словами, они показывают нам, какую роль играет именное словосочетание в действии, описываемом глаголом в предложении. Рассмотрим некоторые из них.

*The ball was caught **by** the boy.*

В данном предложении агент или объект, совершающий действие, вводится английским предлогом by, что является достаточно распространённым случаем для предложений в страдательном залоге. Еще одним примером выражения разного рода отношений может являться следующий пример:

*She cut the salami **with** a knife.*

Из примера видно, что в данном случае предлог указывает на инструмент или средство, которым произведено действие. Предлоги также могут указывать на источник, цель, расположение и т. д. В следующих примерах будет проиллюстрированы некоторые из них [8, с. 62].

*She took the book **from** home.*
*They went **to** his wife.*
*The bag was **under** the chair.*

Становится очевидным, что помимо большого разнообразия предлогов и предложных конструкций в английском языке, ситуация с их изучением осложняется еще и тем, что они обладают разнообразными лексическими значениями. По этим причинам данная тема является одной из самых сложных для полного и успешного усвоения и требует использования специальных обучающих методов и методик. Как показывает анализ опыта преподавания такой лексики, как предлоги, в США, наиболее эффективным является эклектический подход, который совмещает в себе несколько методик. Самыми популярными на данный момент являются методики под названием «Brick and mortar» (дословный перевод — кирпич и цемент), «Colorcoding» (цветокодирование) и «Total Physical Response» (общая физическая реакция).

Первая методика, которая носит такое метафорическое название, как «кирпич и цемент», включает в себя два элемента. Слово «кирпич» символизирует лексику, которая является характерной для какой-либо темы. Сюда могут входить существительные, прилагательные, глаголы и наречия. Сложность изучаемых слов может возрастать от базовых понятий к более узконаправленным. Обучающиеся изучают лексику, как строительный материал, из которого можно создавать шаблоны. Слово «цемент» символизирует слова и фразы, относящиеся к определенной функции языка и служащие скрепляющими элементами для «кирпичей». К таким скрепляющим элементам языка принадлежат и предлоги. Следует заметить, что успешное владение «цементом» отражает знания грамматики, синтаксиса, умение различать формальное и неформальное общение, а также умение разнообразить структуру предложений [4]. К примерам шаблонов, состоящих из «кирпичей» и «цемента» и включающих в себя предлоги английского языка, можно отнести следующие конструкции:

*_____ is similar **to** _____ .*
*_____ resulted **in** _____ .*
*_____ agree **with** _____ because _____ .*
*_____ usually tend **to** _____ .*

На занятии использование данной методики выглядит следующим образом. Помимо отдельных слов,

учитель вводит готовые шаблоны, в которые учащиеся могут подставлять знакомые им слова и получать законченные по смыслу высказывания. На первом этапе учитель демонстрирует модель и приводит свои собственные примеры. На следующем этапе учащиеся начинают отрабатывать новую для них конструкцию. Сначала они проговаривают примеры учителя, а затем под его руководством придумывают свои собственные примеры. Далее, отработка материала происходит в группах или в парах, где учащиеся не только продолжают отрабатывать новое для них знание, но и делать это в контексте реальной жизни, чаще всего в форме диалога. На финальном этапе учащиеся должны продемонстрировать свои знания в устной и письменной формах.

Цветокодирование может являться отличным дополнением к выше описанной методике. Её суть заключается в использование определенных цветов для каждой из частей речи, например, для существительных — красного, для прилагательных — оранжевого, для глаголов — зеленого, для предлогов — фиолетового и т. д. Упомянутые выше примеры с применением цветокодирования выглядели бы следующим образом:

*_____ is similar **to** _____ .*
*_____ resulted **in** _____ .*
*_____ agree **with** _____ because _____ .*
*_____ usually tend **to** _____ .*

Цветокодирование помогает учащимся выделать отдельные части речи и различать их по категориям. Важным является то, что данный процесс направлен на бессознательное усвоение материала и приближен к ситуации, когда ребенок изучает свой родной язык [9, с. 268].

Третья из анализируемых методик, Total Physical Response (общая физическая реакция), была разработана Джеймсом Ашером, профессором университета Калифорнии в Сан-Хосе. Её суть заключается в том, что преподаватель дает учащимся команду на английском языке, а учащиеся ее выполняют, совершая физическое действие. Данная методика максимально приближает усвоение иностранного языка к процессу усвоения родного языка, когда родитель дает инструкции ребенку и ребенок совершает физическое действие для ее выполнения. Несмотря на то, что ребенок еще не в состоянии произнести что-либо в ответ, он в состоянии воспринимать язык, его звуки и понимать того, кто дает команду. Постепенно, когда ребенок расшифровывает сказанную ему команду, он начинает ее повторять. Данная методика ставит своей задачей копирование естественного поведения ребенка и привнесение этой модели в класс [3, с. 39]. Она может успешно использоваться и при запоминании предлогов. Очень часто во время урока учитель дает такие команды учащимся, как:

*Put your pencils **on** the table.*
*Look **at** the board.*

Если расширить количество подобных предложений и внести в них больше динамики, то это будет отличным способом для отработки навыка использования английских предлогов. Например:

*Take your books **from** the bag.*
*Put then **on** the table.*
*Put them **under** the table.*
*Give them **to** your neighbors.*

Совершая данные действия, обучающиеся не только воспринимают высказывание на слух, но и выполняют механические действия, которые позволяют задействовать еще один из видов памяти.

В заключении необходимо отметить, что проблема изучения и преподавания английских предлогов, к сожалению, по прежнему остается одной из самых сложных. Однако комбинирование вышеописанных методик позволит отойти от механического зазубривания предложных высказываний и приблизить обучающихся к состоянию, схожему с усвоением родного языка. Следует также подчеркнуть, что данные методики в большей степени направлены на бессознательное усвоение единиц язык, что позволяет новому знанию более прочно закрепиться в интерязыке (interlanguage) [6, с. 292] обучающихся.

Список литературы

1. Пассов, Е. И. Образование как феномен и методика как наука: проблема конвергенции. / Е. И. Пассов. — ООО «Издатель», Липецк, 2016. — С. 160

2. Пассов, Е. И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. / Е. И. Пассов. Кн. 9. Серия «Методика как наука», — Елец : «Типография», 2016. — С. 735.

3. Al Harrasi, K., Sulaiman, T. Using «total physical response» with young learners in oman / Harrasi Al, Sulaiman K. // Childhood Education, 90 (1), 2014. — P. 36—42.

4. Arkansas teachers of English to speakers of other languages 18th annual conference “Let Them Talk!”, Hot Springs, Arkansas, 2017 [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://tinyurl.com/ARKTESOL2017 (дата обращения: 10.11.2018)

5. Cowan, R. The teacher’s grammar of English / R. Cowan // Cambridge University press, 2008. — P. 147—169.

6. Grass, S., Behney, J., Plonsky, L. Second language acquisition: an introductory course / S. Grass, J. Behney, L. Plonsky // Routlege, 2013. — P. 252-292.

7. Krashen, S. The power of reading: insights from the research. / Stephen D. Krashen. — 2nd ed, 2004. — P. 1—28.

8. Sansome, R. Applying lexical research to the teaching of phrasal verbs / R. Sansome // International review of applied linguistics, 38, 2000. — P. 59—69.

9. Weizman, Z.O., Snow, C.E. Lexical input as related to children’s vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning / Z.O. Weizman, C.E. Snow // Developmental psychology, 37 (2), 2001. — P. 265—279.

Е. Н. Гринько
Пермский государственный национальный исследовательский университет
(Пермь, Россия)

КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

TEACHING ENGLISH WITH CULTURAL INTELLIGENCE

Статья анализирует подход к преподаванию английского языка как иностранного преподавателем с культурным интеллектом. Рассматривается понятие культурного интеллекта как необходимой компетенции современного учителя. Для того чтобы педагоги смогли отвечать требованиям и успешно решать проблемы при работе в поликультурной или иностранной аудитории, им необходимо демонстрировать высокий уровень культурного интеллекта самим, а также помогать студентам развивать их собственный культурный интеллект как необходимое умение. Статья рассматривает некоторые стратегии преподавания английского языка как иностранного, которые являются эффективными в обучении иностранного языка с позиции культурного интеллекта на примере преподавания английского языка китайским студентам.

Ключевые слова: *культурный интеллект, преподаватель английского языка как иностранного, лингводидактика, английский язык, стратегии обучения, культура.*

The article analyzes the approach to teaching English as a foreign language with cultural intelligence. It discusses the concept of cultural intelligence as an essential competence of a modern teacher. If educators are to respond successfully to the educational demands of multicultural or international classrooms, they will have to face both the opportunity and challenge to lead and teach with cultural intelligence as well as helping students develop their own cultural intelligence as a vital skill .The article considers some of EFL teaching strategies that are most effective for teaching with cultural intelligence through the example of teaching English to Chinese students.

Keywords: *cultural intelligence (CQ),EFL teacher, linguadidactics, English, teaching strategies, culture.*

Globalization and the multicultural environment of countries, societies, and companies have increased the demand for people who are multiculturally educated and globally engaged. Cross-cultural communication skills are becoming must-have skills for modern people.

Cultural intelligence or cultural quotient (CQ) is a term that is widely used in business, politics, sociology, and psychology. It is understood as the capability to relate, communicate, and engage successfully across cultures.

Cultural intelligence is no longer competence related to international management, government, or organizational psychology. It is regarded by a lot of researchers as one of the universal human capacities to do complex tasks and address certain kinds of situations .A current trend is to use CQ assessment in pre-employment process.

Cultural intelligence is starting to play a great role in education. Every modern university offers international programs and initiates or takes part in international projects. It is becoming a very important strategy for universities to create a culturally intelligent campus where everyone feels successful and comfortable. Thus, educators face both the opportunity and challenge to lead and teach with cultural intelligence as well as helping students develop their own cultural intelligence as a vital skill.

This article examines cultural intelligence as one of the core competences of educators. It provides some reflections on why teaching (EFL teaching in particular) requires cultural intelligence.

Teaching with cultural intelligence implies bridging cultural differences in the classroom and creating an inclusive classroom as well as showing readiness for working and communicating effectively with people with different cultural backgrounds.

Cultural intelligence does not involve acquiring special knowledge or learning a set of specific rules that define any particular culture. Rather, it requires that teachers develop flexible skills, including the ability to pay attention to unfamiliar things and reflect on the meaning of underlying behavior, provide relevant information and advice, and adapt successfully to unfamiliar environments. It also requires that teachers become aware of differences, and willing to challenge their own cultural assumptions and cope with cultural misconceptions and stereotypes.

Teaching English as a foreign language to foreign students requires a high level of cultural intelligence. While the language barrier is probably EFL teachers' main concern, it is vital to realize that the cultural barrier might be just as important. For example, in most Western classrooms, students are encouraged to speak up, ask questions, and participate in classroom discussions while in most Asian classrooms, students are taught to listen carefully, respect the teacher, and only speak when invited to do so.

Another example is related to the demonstration of different cultural values manifested in the classroom. In the USA struggle is an indicator that a student is not smart enough and needs more time than average students to finish tasks. Smart children make no effort to show excellent results and great achievements. In the USA high achievers are asked to come to the front of the class to demonstrate their insights while struggling students are treated discreetly to ensure their self-esteem is not ruined.

On the contrary, in China struggle is viewed as a predictable part of the learning process. Moreover, a student is encouraged to struggle because this experience gives him or her a chance to understand that problems can be solved by hard work and perseverance. The student who fails to figure out a problem is asked to come to the front of the class to work it out in front of peers.

Teachers who teach foreign students are likely to experience similar cultural differences in the classroom. In this respect, the importance of teaching with cultural

intelligence is obvious. It is essential for teachers to learn how to keep their own teaching style and values while also adapting effectively to their students' learning styles and cultural backgrounds.

Just as emotional intelligence (EQ) helps teachers communicate effectively with students based on their personalities and emotional state, cultural intelligence helps teachers be competent, attentive and responsive when they are cultural outsiders. Developing cultural intelligence helps teachers demonstrate a high level of sensitivity when interacting with students and colleagues who come from different cultural backgrounds.

What does it look like to teach English as a foreign language with cultural intelligence? According to various studies, most of EFL learners feel comfortable memorizing grammatical rules. That does not necessarily mean that teachers cannot benefit from other methodologies that they might consider to be more effective. But teaching with cultural intelligence means teachers can begin with where their students are most comfortable and then find ways to efficiently prepare them for alternative strategies. For example, before role-playing conversations, playing games or simulations in front of the class, students should be given an opportunity to boost their confidence by revising the material they are going to present or by practising privately or with a peer student.

Since the author of the article has been teaching Chinese students for quite a while, the observations and conclusions presented in the article are relevant to Chinese culture.

Chinese EFL teaching methods differ from methods most Russian teachers apply. Students may struggle to get used to the new teaching method. A foreign accent, a new lesson structure and interactive activities can make some students feel uneasy with or even terrified of the new classroom environment. It is important to acknowledge this and take steps to make students more comfortable and confident.

In Chinese education, true information and proven facts are important, fantasy and hypothesis are not. Chinese students love numbers, math and things that are predictable. Logic wins over imagination. Students expect to be taught steps to solve problems that they might face in real life.

In a typical Chinese classroom, prime attention is focused on the teacher while the Russian linguadidactics recommends focusing on the class. Students consume information passively and take everything their teacher does or says for granted. From Chinese students' perspective, teachers must not be questioned or challenged.

Most Chinese students are very shy. It is not common practice for students to ask or answer questions and they need more time than Russian students to feel at ease and start speaking, asking and answering questions in the classroom.

Chinese students are discouraged to make mistakes. 'The best way to avoid mistakes is to avoid answering', says one of my Chinese students. When teaching Chinese students, one of the most important steps is to tell them from the start that making mistakes while learning is a natural process and it happens to everyone. Teachers should reward students' effort by providing suitable and constructive responses that might show that they appreciate the attempt. By taking such measures when teaching Chinese students, teachers are likely to notice a boost in students' confidence. It might take time, but it is certainly worth the effort.

A good way to overcome students' fears is to establish a routine and a particular lesson structure from the very start. Starting the class with short questions and simple impromptu speaking activities, ending with a game and using the same lesson management techniques are examples of routines that work well when teaching Chinese students. The familiarity that lesson routine provides will comfort students and help them better follow EFL lessons.

Students in China commonly learn through repetition and tend to have an outstanding memory, especially the so-called photographic memory. They recall information acquired this way when doing tests, speaking and writing. It might sound boring, but it is the traditional way of learning new things in China.

This learning strategy works well when it comes to grammar and vocabulary. By repeating words and phrases over and over, students learn them rapidly and rather efficiently. Learning vocabulary and grammar can be more successful if EFL teachers introduce games like Pictionary, Bingo and Charades, online interactive exercises, quizzes, and apps like Word Wit, Grammar Up, etc. They all require students to repeat target vocabulary through more active means than they are used to. Such activities might be challenging for Chinese students, but by maintaining a familiar method of learning, teachers can make them feel more comfortable and develop their ability to acquire and memorize information.

EFL teachers can use a lot of activities which involve participation and practice of natural English, for example, watching movies (watching movies or episodes of popular TV series, dramatizing favorite scenes, reading, writing reviews, etc.), listening to songs or stories (singing along, lip-syncing, completing worksheets, translating, retelling, etc.), and reading the news (reading, discussing and practising questions).

Chinese education is very competitive, and teachers can observe that students are constantly trying to get ahead of their classmates. Nobody likes to feel stupid or be made to look silly. Teachers can help students feel successful by setting goals. Chinese students, particularly older ones, like to know they are improving, and so respond well to targets. By showing students, what teachers expect them to achieve by the end of a semester or topic, they will better understand the purpose of EFL classes and hopefully appreciate their teachers' effort. Once students realize their teachers are interested in their success, they will respect their teachers more.

Understanding their culture and language is key for any EFL teacher. Each country has its own values and beliefs, which greatly influence the education system, and China is not different.

Before teaching Chinese students, it is important for teachers to research key cultural beliefs that influence certain behaviour. Understanding what makes students reluctant to ask and answer questions, terrified to speak and make mistakes will help teachers better understand students and overcome barriers in the classroom.

As speakers of another language, Russian EFL teachers have little or no understanding of Mandarin or Chinese culture. This might be the reason for them to get frustrated in the classroom. Every single effort to get to know and appreciate students' culture and language makes teachers

and students more tolerant and sensitive to cultural differences that might affect EFL teaching and learning.

Depending on the age and ability of students, open discussions about cultural differences and expectations can make students more sensitive to other cultures. Groups of students could complete projects and present talks on their own or each other's cultures.

Cross-cultural engagement outside the classroom is a rewarding experience for students. They experience a different culture together outside the classroom. These experiences might be volunteer projects in the neighborhood or trips around Russia with Russian peers.

On the one hand, this engagement helps domestic students move beyond stereotyping all Chinese students. On the other hand, it allows international students to have a taste of Russia.

To sum up, teaching English as a foreign language can be a problem due to cultural differences unless teachers develop their cultural intelligence.

As globalization has made the modern world a more complex, dynamic, and competitive place, the ability to communicate effectively in different cultural contexts, or cultural intelligence (CQ), has never been more important for people working in many spheres, including education.

Teachers who possess a high level of cultural intelligence play an important role in bridging divides and knowledge gaps in the classroom: educating students about different cultures; transferring knowledge about possible mistakes and misconceptions; helping to build interpersonal connections and smooth the interpersonal processes in the multicultural class.

There is a great deal of research behind the kinds of strategies that are most effective for teaching with cultural intelligence. The good news is that anyone can teach with cultural intelligence. But it is not automatic. It requires an intentional effort to assess and improve skills in adjusting teaching strategies to different cultural contexts.

Список литературы

1. Earley, P. C., Mosakowski E. Cultural Intelligence. Harvard: Harvard Business Review. 2004, Oct .p. 139—146.
2. Gundling, E., Molinsky A. How to Build Trust on Your Cross-Cultural Team. Harvard: Harvard Business Review. — 2016, June. — P. 56—61.
3. Livermore, D. Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success. American Management Association: New York, 2010.
4. Van Dyne L., Ang, S., Koh C. Development and Validation of CQ: The Cultural Intelligence Scale // Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Application. Armonk, NY: M.E. Sharpe, Inc., 2008.
5. Гураль, С. К., Павленко, Е .И. Формирование поликультурной многоязыковой личности нового типа посредством иностранного языка [Электронный ресурс] / С. К. Гураль, Е. И. Павленко // Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-polikulturnoy-mnogoyazychnoy-lichnosti-novogo-tipa-posredstvom-tretiego-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 20.01.2018).
6. Хухлаев, О. В. «Кросскультурный интеллект»: на пути к интеграции когнитивного и социальнопсихологического подхода к межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] / О. В. Хухлаев // Режим доступа: http://psyjournals.ru/ethnopsy_teor/issue/40404_full.shtml (дата обращения: 20.01.2018).

О. С. Дворжец
Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (Омск, Россия)

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ МАТЕРИАЛОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

AUTHENTIC MULTI MEDIA ANALYSIS AND INTERPRETATION IN THE ELT CLASSROOM

Статья посвящена вопросам адаптации аутентичных мультимедийных материалов к учебному процессу по иностранному языку в рамках актуализации рабочих программ в связи с введением ФГОС 3+. Автор выявляет лингво-дидактический потенциал данных материалов в контексте повышения эффективности обучения, реализации задач медиаобразования, предлагает методику их интеграции в учебный процесс, которая была апробирована на факультете иностранных языков Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. Описывается технология разработки методического обеспечения для работы с мультимедийными материалами. Приводятся примеры заданий учебного пособия, созданного в рамках описываемого в статье исследования. Раскрывается содержательный компонент модуля, в рамках которого проходило опытное обучение. Автор убедительно доказывает эффективность предложенной методики, определяет перспективность исследования.

Ключевые слова: *методика интеграции иноязычных мультимедийных материалов, разработка методического обеспечения, медиаобразование.*

The article centers around the idea of enhancing English teaching efficiency, developing students' media literacy through integrating Britiish and American mass (multi)media resources into the English classroom. It is based on

the teaching experience at Dostoyevsky Omsk State University where a special module has been incorporated into the practical course of English language teaching. According to the suggested approach, teaching within the module is designed to let students access, analyze, and evaluate TV news programs, talk shows, movies, etc. The article is illustrated with recent examples of the mass media incorporated in the media-oriented classroom. The writer shares her own experience of developing support material as a teaching booklet `'Mass Media for Students of English".

Keywords: *British and American multi-media for ELT classroom, developing support materials, media literacy.*

Необходимость и важность применения аутентичных мультимедийных материалов в обучении иностранному языку (далее ИЯ) в рамках осуществления программы модернизации российского образования общеизвестны. Однако сфера, характер и способы их внедрения оцениваются исследователями по-разному и связаны с реализацией инновационной деятельности.

Такое положение может объясняться многими причинами — недостаточная полнота определения обучающего потенциала таких материалов, а также неопределенные организационные формы их внедрения в учебный процесс играют не последнюю роль. Приведенные выше обстоятельства определяют актуальность исследования, которое описывается в данной статье.

Объектом исследования является процесс обучения ИЯ с применением аутентичных мультимедийных материалов (далее АММ). Предмет исследования — методика использования АММ как средства повышения эффективности обучения ИЯ, медиаобразования студентов.

Задачи исследования — выявить обучающий потенциал АММ, предложить методику их интеграции в процесс обучения ИЯ, апробировать предложенную методику в опытном обучении, выявить эффективность ее использования в учебном процессе языкового и неязыкового вуза, разработать методическое обеспечение для работы с АММ.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики интеграции АММ в учебный процесс по ИЯ на продвинутом этапе владения ИЯ студентами языкового/неязыкового вуза.

В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта использования АММ в процессе обучения ИЯ; наблюдение за организацией учебного процесса по ИЯ и деятельностью обучаемых в языковом и неязыковом вузах; анкетирование и интервьюирование студентов, выпускников и преподавателей языковых/неязыковых вузов, анализ рефлексивных тестов студентов; опытное обучение, анализ его результатов.

Анализ отечественной и зарубежной методической литературы, а также собственный опыт преподавания позволяет выявить богатый обучающий потенциал АММ в контексте повышения эффективности обучения ИЯ, а также реализации задач медиаобразования. Вслед за большинством специалистов, исследующих возможность повышения эффективности обучения ИЯ с помощью АММ, отметим, что они могут быть использованы при формировании умений социокультурной компетенции, эффективны при обучении иноязычному говорению, развитию навыков аудирования, полезны при обучении фонетике, иллюстрации всех жанров речи, обеспечивают семантизацию лексики, предоставляют материал для реализации метода проектов в обучении ИЯ.

Отметим также, что АММ способствуют непроизвольному запоминанию материала, обусловленному эмоциональным сопереживанием происходящему на экране; позволяют разнообразить приёмы обучения, создавая зрительно-слуховую опору в процессе презентации нового материала.

Приведённый перечень обучающих возможностей АММ далеко не полон. Однако он убедительно доказывает их уникальность по сравнению с другими средствами обучения для использования с целью повышения эффективности обучения ИЯ.

К сожалению, проведение анализа реального использования АММ в обучении ИЯ, наблюдение за учебным процессом по ИЯ, а также анализ содержания учебных планов и программ по языковым дисциплинам языковых/неязыковых вузов показали, что обучающий потенциал АММ используется недостаточно. Очевидно, что в полной мере он может быть реализован лишь при методически обоснованном, системном включении таких материалов в учебный процесс по ИЯ, а также при условии создания методического обеспечения для их использования в учебном процессе.

Реализация системного подхода к использованию АММ в учебном процессе по ИЯ стала возможной на факультете ИЯ (далее ФИЯ) ОмГУ им. Ф. М. Достоевского в рамках актуализация рабочих программ в связи с введением ФГОС 3+. В рабочие программы в рамках практического курса «Иностранный язык» на ФИЯ, исторического факультета (специальности «регионоведение», «международные отношения») был введен модуль «Анализ и интерпретация языка мультимедийных СМИ». Кроме основной цели — повышения эффективности процесса обучения ИЯ — данное нововведение позволяет выходить на реализацию актуальной идеи медиаобразования, которое рассматривается как процесс развития личности, способной анализировать и интерпретировать материалы (мульти)медиа [2]. Таким образом, одна из задач исследования, описание которого приводится в данной статье — проведение опытного обучения — осуществлялась на базе реализации данного модуля (V — VII семестры, общая продолжительность — 102 ч.).

В результате обучения в рамках модуля студент должен:

— знать: специфику англоязычных средств массовой информации, разножанровые материалы видеохостинга You Tube, образовательного портала TED по темам, изучаемым в рамках дисциплины «Практический курс ИЯ» на ФИЯ, исторического факультета, наиболее значимые программы телевидения Великобритании, США, классическую и популярную кинопродукцию данных стран;
— уметь: критически интерпретировать мультимедийные тексты, адекватно понимать заложенный в них эксплицитный и имплицитный

смысл, выявлять подтекст, устанавливать логические связи, выражать и аргументировать собственные оценки и мнения;

— владеть: культурой восприятия информации мультимедийных текстов на английском языке и их интерпретации, ведения дискуссии на английском языке на основе тематики данных текстов.

Очевидно, что рамки статьи не дают возможности дать подробное описание методики работы с мультимедийными текстами различных жанров. Покажем, как в процессе работы с новостными программами с целью их анализа и интерпретации применялись два подхода [3, с. 3]:

— выполнение заданий в связи с просмотром текущего выпуска новостей сопровождается расширением информации по основной теме выпуска в сочетании с анализом и интерпретацией материала;

— интерпретация разных подходов к одному и тому же значимому (политическому) событию на разных каналах/в различных программах.

Проиллюстрируем работу в учебной аудитории на заданиях учебного пособия «Англоязычные СМИ для студентов, изучающих английский язык»/ «Mass Media for Students of English». Данное пособие было разработано в рамках проведения учебного процесса для работы с модулем «Анализ и интерпретация языка мультимедийных СМИ». Содержание пособия отражает содержательный компонент программы модуля и состоит из трех частей — Parts 1 — 3 [1,с.3]:

Part I. What in the World (Units 1 — 10): On top of the media. Global Issues. Global Changes. Dangers of Tolerance. Brain Drain. Generation Gap. Language in the Changing World. Relationships. Immigration. Breaking news.

Part II. Hard Talks (Units 1— 10): BBC Hard Talks with Brandon Bryant, Nickolas Burnt, Noam Chomsky, Jeremy Irons, Dmitry Peskov, Fleming Rose, Radek Sikorski, Donald Trump, Malcolm Turnbill, Ursula von der Leyen, Mikhail Zygar.

Part III. Words of Wisdom. Commencement Speeches: (Units 1 — 10). Michael Bloomberg. Matt Damon. Robert de Niro. Neil Gaiman. Bill Gates. Barak Obama. Steve Jobs. William H. McRaven. Natalie Portman. Joanne Rowling. Steven Spielberg. Meril Streep. Oprah Winfrey.

Приведем примеры заданий пособия, предназначенных для расширения информации по основной теме «Мировые проблемы»/«Global issues» в сочетании с анализом и интерпретацией материала. Приведенные ниже примеры дают представление о том, как в рамках модуля «Анализ и интерпретация языка мультимедийных СМИ» может быть использован обучающий потенциал АММ, решены задачи медиаобразования [1, с. 7].

— *Task 1.* Watch part of the edition about UN on CNN Student News||. URL: https://www.youtube.com/watch?v=rkcN5ZD9a_4. As you watch, complete the notes in the table using information from the video. Could you complete the last box with an idea of your own?

— *Task 2.* Watch the video '*The United Nation — Year in Review'*. URL: https://youtu.be/M0_kxsCFZOQ. The video shows the daunting challenges the United Nations faced in its 70th anniversary year. Does it also show a glimpse of what can be achieved, when all work together?

— *Task 3.* Making the most of video: silent viewing — playing the video without sound. Choose the most striking videos describing updated global issues from Euro News No Comment TV and wire them for sound. URL: http://eurone.ws/yDXQ7c.

— *Task 4.* Split up into groups. Give presentations of the video on contemporary global issues. Which video seems to cover the most crucial global issues? Share your ideas with a class in a debate.

Group 1. Give presentation of *8 Breakthrough Technologies That Will Change The World in 2016.* URL: https://youtu.be/ vyIBxbLimlc. Which of the global issues could be affected with the help of these technologies?

Group 2. Give presentation of *Angelina Jolie on Middle East (Syria) — Security Council, 7433rd meeting.* URL: https://youtu.be/ Pd2CdyOCvJc. Angelina Jolie Pitt, Special Envoy of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), addresses the Security Council meeting on the continuing conflict in Syria and the humanitarian and refugee crises. Do you find the speech inspiring? Give your reason.

Group 3. Give presentation of the highlights of Trump — Clinton US presidential debate. URL: https://youtu.be/ Qq4rlVF3Ags. Some of the biggest issues up for debate: climate change, terrorism, gun control... Can you complete the list for your presentation?

— *Task 5*. Watch the video *Blowin in The Wind*, a song by Bob Dylan. URL: https://youtu.be/3l4nVByCL44.

By any measure, Bob Dylan is one of the most important and influential popular songwriters of his era. Now he's also a Nobel laureate in literature. Dylan's writing is supposed to help so many navigate a changing world. Although his song "Blowin" in the Wind" has been described as a protest song, it poses a series of rhetoric questions about peace, war and freedom. Comment on the pictures illustrating the song: do they help find the answer to the rhetoric questions of the song?

— *Task 6.* Write an essay "If I could change the world" covering some current global issues (social justice, natural disasters, etc.). You may borrow some ideas from the video: URL: https://youtu.be/ wuRURJ9E3iQ.

— *Task 7.* Make presentation of an updated video sequence on the topic "Global Issues".

Проанализируем полученные результаты при решении задач исследования, описываемого в данной статье: выявлен лингво-дидактический потенциал АММ, предложена методика их интеграции в процесс обучения ИЯ, данная методика была апробирована в варианте модуля «Анализ и интерпретация языка СМИ» в ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, разработано методическое обеспечение для работы с данным модулем в виде учебного пособия.

Анализ результатов опытного обучения выявил эффективность предложенной нами методики в контексте оптимизации обучения ИЯ, реализации задач медиаобразования: проверка ее эффективности проходила по количественным и качественным критериям наблюдения. Наиболее ярко это было продемонстрировано по следующим показателям, использованным в качестве единиц наблюдения при анализе устных выступлений/презентаций/ведению дискуссий студентами: воспроизведение, интерпретация визуального

ряда АММ; корректность языкового оформления, темпа говорения; логичность, последовательность изложения; трактовка реалий англоязычных стран; непредвзятая, обоснованная оценка содержательного компонента АММ; владение культурой дискуссии.

Перспективность настоящего исследования заключается в возможности применения его результатов при разработке ряда рабочих программ учебных дисциплин, элективных курсов с использованием АММ для языковых/неязыковых вузов.

Список литературы

1. Дворжец, О. С. Англоязычные СМИ для студентов, изучающих английский язык / О. С. Дворжец, В. В. Томкив // Mass media for Students of English : учебное пособие. — Омск : Изд-во Ом. гос.ун-та, 2017. — 202 с.

2. Кириллова, Н. Б. Медиакультура / Н. Б. Кириллова — М. : Академический проект, 2005. — 445 с.

3. Wade, W.P. (2014). Bridging critical thinking and media literacy through integrated courses / W.P. Wade. — CDTL Brief, 17(2), 2-5. — 2014. — 123 p.

С. И. Искаринова
Оренбургский государственный педагогический университет
(Оренбург, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPECIAL VOCABULARY TO THE STUDENTS AT THE FACULTIES OF NATURAL SCIENCES

Данная статья посвящена проблеме обучения немецкой специальной лексике студентов младших курсов бакалавриата на естественнонаучных факультетах вузов. В статье освещается вопрос о роли иностранного языка в профессиональной подготовке будущих специалистов и важности расширения словарного запаса обучаемых. Обращается внимание на особенности организации научных терминосистем. Делается вывод об особой роли и эффективности системного подхода при обучении терминологии естественных наук, которая характеризуется иерархической структурой. Предлагаются приемы, облегчающие усвоение специальной лексики с учетом ее словообразовательных и других особенностей. Рассматривается комплекс основных упражнений на семантизацию и автоматизацию лексических единиц с опорой на их лексико-грамматические и семантические связи с целью более осознанного и более прочного запоминания.

Ключевые слова: *иностранный язык (немецкий), естественнонаучные факультеты, специальная лексика, терминология, системный подход, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.*

The article deals with the problem of teaching German special vocabulary to the junior undergraduate students at the Faculties of Natural Sciences. It highlights the role of foreign language in professional training of future specialists and the importance of vocabulary extension of students. Attention is drawn to the peculiarities of organization of scientific terminology systems. Conclusion is drawn to a particular role and effectiveness of system approach in Natural Science terminology learning, which is characterized by a hierarchical structure. The methods are proposed, that simplify learning of special vocabulary with regard to its word-formation and other features. The article describes a set of basic exercises that is oriented to semantization and automatization of the lexical units based on their lexico-grammatical and semantic relations for cognitive and long lasting memorization.

Keywords: *foreign language (German), Faculties of Natural Sciences, special vocabulary, terminology, a system approach, profession-oriented teaching of foreign language.*

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку играет важную роль в подготовке молодых специалистов в современном вузе.

Сегодня владение иностранным языком необходимо для успешного профессионального становления. «В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов» [5, с. 3].

Учебно-методическое обеспечение дисциплины производится в соответствии с направлением профессиональной подготовки, организация учебного процесса осуществляется с учетом потребностей и интересов будущих специалистов.

На естественнонаучных факультетах вузов профессионализация процесса обучения иностранному языку имеет определенную специфику.

Профессионально-ориентированный подход требует установления связей между курсом иностранного языка и специальными дисциплинами с целью получения студентами профессионально значимых знаний, навыков и умений, то есть более качественной профессиональной подготовки в целом.

Содержание учебных материалов, прежде всего специальных текстов, должно расширять знания сту-

дентов по профилирующим дисциплинам. Переход от менее сложных научно-популярных, общенаучных текстов к текстам по специальности, более насыщенным научной информацией и терминологией, осуществляется постепенно.

Важной задачей является определение тематики курса иностранного языка. На естественнонаучных факультетах это темы «Животный мир», «Растения», «Формы рельефа», «Органическая и неорганическая химия», «Экосистема и ее компоненты», «Географическая характеристика Германии» и другие, то есть учебный материал непосредственно связан с определенной областью знания (химия, экология, биология, география и др.).

Иностранный язык изучается студентами бакалавриата на естественнонаучных факультетах вузов на первом и втором курсах.

С учетом относительно невысокого уровня полученной в школе языковой подготовки части студентов количество аудиторных часов (2 часа в неделю) представляется недостаточным, так как перед преподавателем стоит задача повысить уровень владения иностранным языком, развивать языковые навыки и речевые умения с ориентацией на будущую профессию. Тем острее встает проблема оптимизации учебного процесса по иностранному языку.

Для формирования профессионально-ориентированной речевой деятельности студентов необходимо расширение запаса специальной лексики, чтобы способствовать развитию навыков чтения литературы по специальности, ориентации в аутентичных специальных текстах, выработке умений вести профессионально-деловое общение. «Одной из главнейших задач при обучении иностранному языку является систематическое накопление и расширение словарного запаса. … От объема словарного запаса зависит успешность обучающегося, при помощи слов он общается с людьми, решает конкретные задачи и проблемы, убеждает оппонентов и отстаивает свою точку зрения. Чем больше слов он знает, тем точнее и яснее он выражает свои мысли, тем успешнее в профессиональном плане он становится» [2, с. 126].

Перед преподавателем стоит задача облегчить, особенно для студентов с относительно низким уровнем владения иностранным языком, процесс усвоения новых лексических единиц, накопления специального лексикона, необходимого, прежде всего для ориентации в специальной литературе, для поиска профессионально значимой информации. Студенты учатся правильно и рационально работать с общими и отраслевыми словарями.

Специальная лексика разнообразна по тематическому составу, происхождению, словообразовательной структуре.

Без особого труда усваиваются интернационализмы, имеющие древнегреческое и латинское происхождение: der Äquator (экватор), evolutionär (эволюционный), der Globus (глобус), der Löwe (лев), mikroskopieren (рассматривать под микроскопом), die Natur (природа), der Organismus (организм), der Ozean (океан), ozeanisch (океанический), die Ökologie (экология), der Pol (полюс), der Tiger (тигр). Понятия, обозначаемые ими, понятны без перевода. Наиболее интернациональной, по заключению исследователей терминосистем, является химическая терминология, содержащая большое количество двух— и многокомпонентных терминов [6, с. 109].

Отдельные слова знакомы студентам как заимствования из немецкого языка в русский: die Bucht (бухта), die Düne (дюна), das Edelweiss (эдельвейс), der Eisberg (айсберг), der Föhn (фён), der Gletscher (глечер), der Gneis (гнейс), der Horst (горст), das Kar (кар), die Krone (крона), die Landschaft (ландшафт), die Landkarte (ландкарта), der Passat (пассат), der Riff (риф). Но это относительно небольшая часть специальной лексики [1, с. 10]. Немаловажную роль немецкий язык сыграл в формировании химической терминосистемы. Наименования химических элементов и веществ das Kobalt, das Nickel, das Wismut, das Zink и многие другие стали интернациональными терминами.

Более сложным является усвоение незнакомой немецкоязычной лексики, не созвучной с русскими эквивалентами, большая часть которой представляет собой сложные и производные слова.

Систематизация лексического материала, структурирование вокабуляра значительно облегчает его усвоение. «При презентации специальной лексики важным является использование такого свойства научной терминологии, как ее системность, которая позволяет вводить лексику не как перечень отдельных лексических единиц, а как систему взаимосвязанных и взаимозависимых терминов, относящихся к определенному разделу науки» [3, с. 100].

При усвоении естественнонаучной лексики принцип системности имеет особое значение, т. к. естественнонаучные терминосистемы характеризуются строгой упорядоченностью, а их элементы — однозначностью. «Можно назвать очень мало терминосистем, имеющих одноуровневую линейную структуру. … Гораздо больше терминосистем, имеющих иерархическую структуру: там, где ряд видов объединяется в род; там, где названия частей подчиняются названию целого; там, где есть связи по смежности, образуются терминосистемы — классификации иерархического типа. К этому типу относится, например, терминосистема биологических объектов с классами, семействами, родами, видами животных и растений» [4, с. 121].

Упорядоченность, иерархичность в организации терминов естественных наук является отражением строгой систематизации естественных объектов по иерархическому принципу. Например:

die Tiere («животные») — die Säugetiere («млекопитающие») — die Kriechtiere («пресмыкающиеся») — die Fische («рыбы») — die Vögel («птицы»).

Группирование лексики, обозначающей, например, объекты флоры и фауны, химические вещества и другие естественные объекты, явления, по принципу «общее — частное», «род — вид», видо-видовое сопоставление и противопоставление понятий облегчают запоминание лексики:

die Blumen («цветы») — die Wiesenblumen («полевые цветы») — die Gartenblumen («садовые цветы»);

die Vögel («птицы») — die Raubvögel («хищные птицы») — die Singvögel («певчие птицы»);

die Haustiere («домашние животные») — die Wildtiere («дикие животные»);

der Naturstoff («природное вещество») — der Wasserstoff («водород») — der Sauerstoff («кислород»);

organische Verbindungen («органические соединения») — anorganische Verbindungen («неорганические соединения»).

Системный подход заключается в усвоении лексической единицы через взаимосвязи с другими единицами, с которыми она находится в парадигматических и синтагматических отношениях.

Использование терминов в узкоспециальной среде и их однозначность облегчают их усвоение в синтагматическом аспекте. Наблюдение за процессом усвоения лексики в учебных группах показало, что определенные сложности возникают на начальном этапе работы над лексикой, этапе семантизации.

Естественнонаучная лексика имеет свои словообразовательные особенности, и весьма эффективны упражнения на определение значения сложного или производного слова по его элементам, так вырабатывается навык понимания слова в тех случаях, когда его нет в словаре. Студент учится распознавать частеречную принадлежность незнакомого слова по его формальным признакам, понимать словообразовательные механизмы немецкого языка, расшифровывать значения производных и сложных терминов — существительных, глаголов, прилагательных — с опорой на словообразовательные модели, морфологическую структуру и словообразовательные средства. Среди сложных терминов наиболее продуктивны двухкомпонентные. Как и в общеупотребительном лексиконе, в специальной лексике доминируют определительные композиты.

С чем большим количеством других лексических единиц сопоставляется слово, тем прочнее оно запоминается, тем правильнее употребляется. Каждая лексическая единица является элементом тематических и лексико-семантических групп, антонимических пар, синонимических рядов, иерархических группировок по какому-либо категориальному признаку.

Более прочному запоминанию слова через установление его семантических связей, определение его ниши в разных лексико-грамматических, семантических группировках служат ассоциативные упражнения: замена гиперонимов гипонимами и наоборот; подбор согипонимов, антонимов, однокорневых слов; распределение слов по частям речи; группирование лексики по словообразовательным моделям; отбор и перевод слов с определенным словообразовательным элементом; перевод прилагательных, производных от знакомых студентам существительных, или существительных, производных от уже знакомых глаголов; выбор из множества лексических единиц тех, которые имеют заданную тематическую отнесенность, или, наоборот, исключение из ряда слов лексических единиц, не подходящих тематически, по смыслу, и др. Определение значения лексической единицы по аналогии относится к тем лексическим навыкам, которые имеют особое значение для понимания текстов, насыщенных специальной лексикой, производными и сложными, многокомпонентными терминами.

Способом как систематизации, так и повторения, дальнейшего закрепления лексики является также широко используемая в практике преподавания иностранного языка ассоциограмма, когда учащиеся подбирают слова, ассоциируемые с заданным общим понятием.

Усвоение парадигматических характеристик лексической единицы способствует успешному овладению его сочетаемостными возможностями для построения словосочетаний и фраз.

Упражнения на правильный выбор лексической единицы из ассоциативных рядов по формальному или семантическому признаку сопровождаются упражнениями на ее комбинаторику с другими единицами для построения синтагм и фраз, как-то: составить словосочетания по образцу «прилагательное + существительное» и другие из слов, сочетающихся по смыслу друг с другом; дополнить предложения определенной частью речи; подобрать к заданным глаголам подходящие существительные в качестве дополнения; расширить предложения за счет подходящих обстоятельств и других членов предложения и мн. др.

При отборе текстового материала должна быть предусмотрена повторяемость в текстах и упражнениях как терминов, предназначенных для рецептивного, так и терминов для репродуктивного усвоения.

Расширение словарного запаса за счет усвоения специальной лексики является одной из основных задач при обучении иностранному языку студентов бакалавриата неязыковых факультетов. Системное обучение терминологии естествознания способствует более осознанному и, следовательно, более качественному ее усвоению, формированию более прочных лексических навыков.

Список литературы

1. Белоконь, Т. М. Метаязыковая основа терминосистемы биологии : автореф. дис. … канд. филол. наук / Т. М. Белоконь. — Краснодар, 1997. — 22 с.

2. Вепрева, Т. Б. Обучение иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей / Т. Б. Вепрева // Вестник Поморского Университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2011. — № 4. — С. 126—130.

3. Ладонина, Е. Ю. Система упражнений для самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов по овладению иноязычной лексикой на основе специального текста / Е. Ю. Ладонина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2012. — № 7 (18): в 2-х ч. — Ч. II. — С. 99-101.

4. Лейчик, В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. — Изд-е 3-е. — М. : ЛКИ, 2007. — 256 с.

5. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова / под ред. П. И. Образцова. — Орел : Изд-во Орловского гос. ун-та, 2005. — 114 с.

6. Татаринова, Л. Н. Об основных способах терминообразования в немецкой химической терминологии / Л. Н. Татаринова // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : МАКС Пресс, 2005. — Вып. 29. — С. 105—110.

О. П. Лазарева
Тюменский государственный университет
(Тюмень, Россия)

ПРОЕКТ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

PROJECT AS ONE OF THE MAIN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Проведенное исследование доказало, что проектная методика играет непосредственную роль в изучении иностранных языков. Автор статьи показывает, как при помощи проектов преподаватели могут разнообразить свою работу, вовлекая студентов в исследование различных аспектов современной жизни, с использованием языка как средства передачи своих идей и мыслей. Проектная деятельность на занятиях по иностранным языкам помогает и преподавателям и студентам включиться в активный диалог культур, тем самым повышая мотивацию к изучению не только языка, но и новой информации, к получению новых знаний и умений. В статье проанализированы несомненные преимущества проектной методики в обучении иностранным языкам перед традиционными методами обучения. Автор пишет о развитии творческих способностей, умений организовать и планировать свою работу, анализировать, прогнозировать, экспериментировать в ходе самостоятельной работы над проектом.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, методика проектов, метод обучения иностранным языкам, диалог культур.*

The research proved the main role of project method in learning foreign languages. The author shows how teachers of foreign languages can enliven their work, involving students into the study of different life aspects and using the language as a tool of ideas and thoughts expression. Used at the lessons of foreign languages project activity helps teachers and students get into active dialogue of cultures, increases motivation to learn not only the language, but also new information and to get new knowledge and abilities. The article analyses the benefits of project method in teaching foreign languages in comparison with traditional methods. The author writes about development of creativity, ability to organize and structure work, skills to analyze, to predict, to experiment in the process of independent work on the project.

Keywords: *project, project activity, project method, method of teaching foreign languages, dialogue of cultures.*

Целью обучения иностранному языку является практическое владение иностранным языком, т. е. использование языка в коммуникативной деятельности. Для достижения данной цели на занятиях по иностранному языку преподаватели должны постоянно активизировать деятельность и творческую активность обучаемых. Существует множество методов и технологий, позволяющих разнообразить учебный процесс и повысить мотивацию к изучению иностранных языков.

Давайте обратимся, прежде всего, к самому термину «метод». Итак, по словам Конышевой А. В., «метод — это определенный комплекс приемов обучения, направленный на достижение определенной цели в течение определенного периода времени, при наличии определенных учебных пособий, с учетом возраста, общего развития учащегося» [1, с. 15].

Одним из наиболее популярных методов, которые сочетают в себе теоретические знания и их практическое применение, является метод проектов. Проектная деятельность заставляет обучаемых выступать в роли активных авторов, повышает их творческий потенциал, расширяет их общий кругозор и языковые знания. Это работа требует огромных усилий и труда со стороны обучаемых, их умения выразить свои мысли, провести исследование, показать свои творческие способности. Работа над проектом должна иметь практический результат. Для этого обучаемые должны самостоятельно мыслить, разрешать проблемы, применяя свои знания не только иностранного языка, но и других областей, они должны уметь прогнозировать результаты и последствия своих действий. Как указывает Е.С. Полат в одной из своих работ, «педагогическая технология проектов предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [3, с. 18].

Изучение метода проектов и его применение на практике особенно актуально в настоящее время. Ведь проекты можно использовать при изучении любой темы, при помощи них можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед преподавателями иностранных языков в вузе. Именно метод проектов позволяет совмещать различные виды деятельности, тем самым делая процесс обучения более интересным и эффективным.

Таким образом, основной задачей данного исследования является изучить метод проектов как одну из педагогических технологий, выяснить роль проектов в обучении иностранным языкам и в повышении мотивации к изучению иностранных языков.

В процессе исследования изучались научные материалы по данной тематике, велись научные наблюдения за студентами Тюменского государственного университета, была проведена экспериментальная работа по использованию различных видов проектов на занятиях по английскому языку (исследовательские, творческие, игровые, информационные).

В процессе обучения иностранным языкам основной задачей преподавателя является развивать коммуникативные способности обучаемых, что позволяет будущим специалистам успешно работать в современном обществе и полноценно развиваться как

личность.

Предположим, что метод проектов — основной способ развития личности в процессе обучения иностранным языкам. Метод проектов требует наличия проблемы, важной для исследования и творчества, которая требует поиска решения. Результаты, полученные в ходе работы над проектом, должны также иметь практическую значимость. Проект должен быть тщательно запланирован и иметь четкую структуру. Студенты должны быть научены работать самостоятельно, в парах, в группах на занятиях, а также во внеурочное время. Преподаватель должен направлять работу в нужное русло, предлагать к применению различные исследовательские методы.

По мнению Лисичкина Г.В., «важно подобрать соответствующую методическую и теоретическую базу, необходимую для реализации проекта. Это задача преподавателя» [2, с. 131].

Основные задачи, которые решались в процессе проектной деятельности студентов ТюмГУ, включали в себя:

— формирование необходимых навыков и умений в речевой деятельности;
— формирование активности самих студентов;
— использование языка как средства межкультурного взаимодействия для включения студентов в диалог культур;
— формирование коммуникативной компетенции, т. е. практического овладения языком.

Во время работы над проектами на занятиях по иностранным языкам, делалось все возможное, чтобы студенты принимали участие в данном виде деятельности с интересом, получали удовольствие от того, что они делают, ведь, на наш взгляд, это одно из основных условий эффективности обучения. Задания были адаптированы для каждого уровня знания студентов, т е. были по силам каждой группе студентов. Учитывался личностный фактор (интересы, увлечения каждого участника) при расстановке целей и задач. Работа над проектом варьировалась от индивидуальной до групповой, проблемы решались на встречах путем рассуждений, высказывания своего мнения, споров и нахождения истины.

В работе над проектами на занятиях по иностранным языкам особое внимание уделялось развитию социокультурной компетенции (студенты получали знания о культуре стран изучаемого языка, традициях, обычаях и жизни людей). Студенты учились самостоятельно работать со справочной литературой, получать необходимую информацию по разным темам. Для оформления своего выступления они учили лексику по определенной теме, слушали отрывки из различных высказываний по тематике проекта, читали и переводили при необходимости тексты, связанные с проектом, тем самым развивая речевую и лингвистическую компетенции.

В результате проектной деятельности на занятиях по иностранным языкам было заметно повышение личной уверенности студентов в своих знаниях иностранного языка, кругозора, исследовательских умениях, критическом мышлении и умении искать решения различных проблем. Студенты становились более раскрепощенными в высказываниях, более уверенными в своей правоте, преодолевали с легкостью языковой барьер, не боясь делать ошибки в речи, доказывая свою точку зрения.

Естественно, выполнение проектов немыслимо без участия преподавателя, ведь любой проект предполагает совместную работу преподавателя и студентов.

Рассмотрим роль преподавателя в проектной деятельности. Во-первых, проектирование на занятиях по иностранным языкам требует активной организаторской и культурной позиции преподавателя. Преподаватель является носителем готовых знаний, которые он, естественно, передает своим студентам, но в то же самое время он организует их самостоятельную познавательную деятельность. На протяжении всего процесса проектной деятельности преподаватель оказывает помощь и предоставляет консультации по тематике проекта, учитывая индивидуальные особенности своих студентов. Если преподаватель творчески подходит к своей работе и нестандартно мыслит, обучаемые становятся более мотивированными к изучению не только иностранного языка, но и погружению в тематику проекта. Преподаватель ориентирует студентов на самостоятельную работу, одновременно выступая соучастником исследовательского и творческого процесса, постоянно консультируя и организовывая совместную деятельность. Тем самым меняется психологический климат на занятиях, где каждый вовлечен в процесс работы. В этом, на наш взгляд, и заключается подлинное сотрудничество между наставником и его студентами.

Студенты, выполняющие свой собственный проект, вовлечены в реальную деятельность под руководством своего преподавателя. Они вовлечены не только в процесс выполнения творческого задания, но и в процесс получения новых знаний по предмету, активизации уже имеющихся знаний, которые необходимы для выполнения проекта.

Преподаватели иностранных языков ТюмГУ использовали различные виды проектов. В основном, это были так называемые повествовательные проекты, когда студенты проводили исследование по той или иной тематике, а затем повествовали о своих результатах в форме презентации или доклада, слушателями, соответственно, были студенты других групп, активно участвующие в процессе обсуждения темы. Для наших студентов интересными также оказались инструктивные проекты, целью которых было создание конкретного продукта: составление письма в администрацию города с предложениями по благоустройству города, выступление перед жителями с призывом вести здоровый образ жизни и показом зарубежных примеров, и т. д.

В основном, все наши проекты были краткосрочными и длились от пяти до 10 дней, иногда, продолжительность проекта увеличивалась из-за сложности темы.

Специфика обучения иностранным языкам, цели и задачи, стоящие перед преподавателем, предполагают определенную специфику и проектной деятельности. Ведь, изучая язык, мы понимаем, что на его развитие огромное влияние оказывает культура носителей этого языка. Поэтому при выборе тем для проектной деятельности на занятиях по иностранным языкам преподаватели отдавали предпочтение темам, которые

имели ценность с точки зрения истории и культуры той страны, язык которой они изучают.

Анализируя наш практический опыт использования проектов на занятиях по иностранным языкам, мы пришли к выводу, что метод проектов, как один из интерактивных методов обучения, играет огромную роль в процессе воспитания студентов, которых погружаются в различные среды реального мира, проводят реальное исследование, целью которого является получить реальные результаты. Кроме этого студенты учатся самостоятельно выбирать и разрабатывать темы для своего исследования, тем самым поднимаясь эмоционально, развивая свои умения и способности, отстаивая общественные и свои собственные интересы.

Применение проектного метода на занятиях по иностранным языкам показало, что студенты достигают хороших результатов не только в изучении иностранного языка, но и могут применить навыки, полученные в других предметах, понимая необходимость междисциплинарных связей.

Конечно, мы не можем утверждать, что проект — это единственный способ решить все проблемы обучения, но то, что это хорошее средство от скуки на занятиях — точно доказано в процессе данного исследования. В ходе проекта студенты ощущают себя полноценными членами команды, они видят реальную возможность использования языка как средства передачи тех или иных знаний, получения знаний от других, развиваясь как личность. Если преподавателю небезразличен результат обучения, если ему самому интересен проект, который он предлагает своим подопечным, он наряду со студентами будет получать удовольствие и от изучения своего предмета (ведь мы изучаем его на протяжении всей своей преподавательской жизни), и от его преподавания.

Как гласит китайская мудрость: «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, вовлеки меня — и я научусь». Только так можно научить других людей своему предмету, только так они поймут значимость иностранных языков в современном мире и начнут их использовать в своей деятельности.

Таким образом, проведенное исследование показало несомненные преимущества методики проектов в обучении иностранным языкам перед традиционными методами обучения. Во-первых, метод проектов развивает творческие способности у студентов, заставляя их самостоятельно думать и применять уже полученные знания на практике. Во-вторых, развиваются такие умения обучаемых, как умение организовывать и планировать свою работу, отслеживать время и последовательность выполняемых действий, усваивать новые знания в процессе работы. В-третьих, студенты учатся анализировать, прогнозировать, экспериментировать, получать определенные результаты своей самостоятельной работы. Но самое главное, по нашему мнению, при работе над проектом в центре внимания находится мысль, информация, а язык выполняет свою основную рабочую функцию: при помощи него участники проекта формулируют свои мысли, вовлекаясь в активный диалог культур.

Список литературы

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку: учебник / А. В. Конышева. — 2-е изд. — Минск : Тетрасистем, 2004. — 176 с.

2. Лисичкин, Г. В. Метод проектов в химическом образовании // МГУ им. М.В. Ломоносова. Сборник “Естественнонаучное образование: вызовы и перспективы. 2013 / [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.chem.msu.su/rus/books/2013/scienceeducation-2013 (дата обращения: 12.01.2018)

3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.

А. А. Макаренко
Государственный социально-гуманитарный университет
(Коломна, Россия)

ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

WEB-TECHNOLOGIES AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES

В статье приводится обзор основных веб-технологий и их применения в обучении иностранному языку в контексте оптимизации учебного процесса. Раскрыта актуальность темы, приводятся задачи, объект, предмет исследования. Обосновывается необходимость применения информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном процессе и важность постоянного повышения учителями своей ИК-компетенции. Материалом исследования являются различные Интернет-сервисы, подходящие как для использования на уроках, так и во внеурочное время. Анализируется эффективность единых образовательных сетей, справочных и информационных веб-ресурсов, аудио — и видеоподкастов, средств визуализации информации (технологии «облака слов», сервис ментальных карт, шкала времени, онлайн-презентации,

иллюстрированный рассказ), блогов и миниблогов, сервисов социальных закладок, вики-технологий, онлайн-тестов, опросных форм и других веб-сервисов, способных оптимизировать учебный процесс в соответствии с требованиям современного общества.

Ключевые слова: *педагогические технологии, учебный процесс, веб-технологии, оптимизация, социальные сервисы, проектная работа, визуализация информации.*

The article provides an overview of the main web technologies and their application in teaching a foreign language in the context of optimizing the learning process. The relevance of the topic is revealed, the tasks, the object, the subject of the research are given. The necessity of application of information and communication technologies in the modern educational process and the importance of constant teachers' IT-competence development are substantiated. The material of the research are various Internet-services, which are suitable for use both in class and in after-hours. The effectiveness of unified educational networks, reference and informational web resources, audio and video podcasts, visualization tools (word cloud technology, mind map service, time lines, online presentations, illustrated story technology), blogs and miniblogs, social bookmarking services, wiki-technologies, online tests, questionnaires and other web-services that can optimize the educational process in accordance with the requirements of modern society.

Keywords: *pedagogical technologies, educational process, web technologies, optimization, social services, project work, visualization of information.*

В настоящее время проблема оптимизации образовательного процесса вызывает особый интерес с учетом требований современного общества. А. В. Кутузов, проведя анализ современной отечественной литературы, отмечает, что оптимизация образовательного процесса рассматривается преимущественно как часть эволюции системы обучения/воспитания и понимается как оперирование педагогическим инструментарием (использование различных технологий, методик и т. д.), расширение и модернизация материально-технической базы с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг [4, с.19]. Таким образом, оптимизация образования неразрывно связана с последовательным внедрением новейших методик и технологий преподавания.

В рамках личностно-ориентированного подхода и дифференциации обучения оптимизация образовательного процесса предполагает использование таких современных педагогических технологий, как метод проектов, разноуровневое обучение, система инновационной оценки «портфолио» и, несомненно, информационно-коммуникационные технологии. Согласно Национальной доктрине 2000 года, рассчитанной на период до 2025 года, «система образования призвана обеспечить создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования» [6]. В Указе Президента Российской Федерации о «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017— 2030 годы» [8] отмечена важность создания информационного пространства знаний путем использования и развития различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, внедрение электронного обучения при реализации образовательных программ. Все вышесказанное обуславливает актуальность исследования веб-технологий в аспекте методики преподавания, в частности иностранного языка.

Задачами исследования в данной статье являются раскрытие роли Интернет технологий в ходе оптимизации учебного процесса и обзор основных веб-технологий, а также возможностей их использования на уроках иностранного языка.

В качестве объекта исследования выступает использование Интернет-технологий в образовательном процессе, предметом является непосредственно оптимизация процесса обучения в ходе уроков по иностранному языку с использованием веб-технологий. Материалом исследования являются как веб-ресурсы, созданные для использования в учебном процессе, так и неучебные сайты, направленные на широкую целевую аудиторию, которые могут также успешно использоваться на занятиях.

Следует отметить, что, несмотря на то, что требования, которые предъявляет государство и общество к современному образовательному процессу, достаточно высоки, веб-технологии для современного подрастающего поколения не являются чем-то новым и чуждым. Учащиеся свободно ориентируются в сети Интернет, работают со множеством программ и приложений. Эта сфера проста, понятна и доступна для них. Следовательно, обучение с ИКТ подкреплено для учащихся дополнительной мотивацией, что, несомненно, оптимизирует процесс освоения предмета. Американский писатель и педагог Марк Пренски в своей статье «Digital Natives, Digital Immigrants» задумывается над тем, каким термином можно охарактеризовать современное поколение учащихся и студентов, которые выросли вместе с появлением новых технологий. Он указывает на то, что в литературе встречаются названия N-gen (Net generation — поколение сети) или D-gen (digital generation — цифровое поколение), автор же предлагает более точный термин Digital Natives (цифровые аборигены) для современных студентов и учеников. Преподавателей, большинство из которых начинали свою профессиональную деятельность до активного процесса компьютеризации общества, Марк Пренски называет Digital Immigrants (цифровые мигранты), т. е. те, кому придется приспосабливаться, учиться говорить с учениками на новом, более понятном последним языке и использовать близкие им технологии [1, с. 1-2]. Таким образом, для учителей особо актуальна проблема повышения своей ИК-компетенции посредством изучения дополнительной литературы и прохождения курсов повышения квалификации в данном направлении.

Различные исследователи-методисты отмечают важность применения веб-технологий в учебном процессе. Е.В. Куликова рассматривает электронные ресурсы как средство формирования искусственной

языковой среды, а также отмечает, что ЦОР дают возможность самостоятельной отработки лексико-грамматических навыков, что высвобождает время для коммуникации на иностранном языке в урочное время [3, с. 135]. О.Г. Пронина говорит о четырех аспектах, которые определяют ряд возможностей внедрения веб-технологий в учебный процесс:

— исследование: новые структуры организации данных в сети Интернет дают студентам возможность проведения исследований, однако необходим тщательный контроль преподавателя;
— языковая грамотность: учебный план по дисциплине с применением цифровых технологий должен быть составлен с учетом развития навыков языковой грамотности, т. к. высокий уровень владения иностранными языками особенно необходим в Интернете, где важно умение обмениваться письменными или устными сообщениями в реальном времени без посредников;
— сотрудничество: инструменты коммуникации сети Интернет позволяют студентам согласовывать совместные решения и реализовывать их на общей платформе;
— публикация: веб-инструменты дают возможность создания и размещения в сети оригинального материала, написанного студентами [7, с. 96—97].

Рассмотрим основные веб-ресурсы, способствующие, в частности, повышению эффективности процесса обучения иностранным языкам.

Отдельно выделим создание единой образовательной сети — портала для учеников, родителей, учителей и руководства школ как важный шаг для любой школы не только в административных вопросах (расписание, объявления, прозрачность текущей успеваемости для учеников и родителей, тесное взаимодействие между всеми участниками сети, и др.), но и непосредственно в учебном процессе. Такие образовательные сети как dnevnik.ru, eljur.ru и школьный портал Московской области uslugi.mosreg.ru имеют некоторое сходство с привычными социальными сетями, так как осуществляют интеракцию между учениками, родителями и учителями. Однако, в отличие от соцсетей, они имеют закрытый доступ и предоставляют богатый инструментарий для оптимизации учебного процесса. На данных платформах возможно проведение онлайн тестирования, на них расположены различные приложения, библиотека, медиатека, которые можно использовать как в классе, так и самостоятельно во внеурочное время. Особенно это применимо при дистанционном обучении, когда у ученика нет возможности посещать уроки в школе на постоянной основе в силу уважительных причин.

Использование веб-технологий в целях изучения иностранного языка открывает массу возможностей для оптимизации учебного процесса. Интернет-ресурсы снабжают педагогов и учащихся современным качественным языковым материалом, сеть Интернет предлагает бесконечное количество аутентичных текстовых, аудио и видеоматериалов, а также онлайн-словари (dictionary.cambridge.org, ldoceonline.com, en.oxforddictionaries.com), и грамматические справочники (linguamovies.com/ru/grammar/en/, rong-chang.com/grammar, englishstyle.net/GRAMMAR/) и т. д.

Веб-ресурсы с обзорами, новостными заметками, страноведческой информацией применяются в практике обучения чтения на иностранном языке с самого начала использования сети Интернет в учебном процессе. Аудио- (bbc.co.uk/podcasts, podcastsinenglish.com, http://www.esl-lab.com) и видеоподкасты (ted.com, speakingenglishpodcast) в последнее время также активно входят в оборот в силу простоты использования и доступности. Но при этом учителям стоит обращать особое внимание на отбор материала, рекомендованного студентам для прослушивания и просмотра. Авторы статьи «Преимущества и недостатки использования информационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе» указывают на такие критерии отбора видеоматериала как: четкость звука и изображения, наличие крупных планов и четкой связи между сюжетом и содержанием диалогов в сценах; ясность речи персонажей; современность языка, его соответствие литературным нормам, наличие естественных пауз, недопустимость перегруженности текста новыми словами и выражениями; длительность видеоматериала (не более 25-ти минут); типичность ситуации (сюжета), представляющей жизненные реалии; соответствие интересам и индивидуальным особенностям учащихся [2, с.122]. Подкасты можно предлагать студентам для самостоятельного прослушивания или слушать в классе (это возможно в силу их небольших объемов), работа может вестись как с опорой на текст, так и без него. По аналогии с работой над текстовыми материалами при чтении (предтекстовый, текстовый, послетекстовый этап), задания по прослушиванию аудио и просмотру видео должны делиться на три ступени: предпросмотровая (pre-viewing), демонстрационная (while-viewing) и постпросмотровая (post-viewing). Наряду с текстами аудиозаписей такие подкаст сервисы как breakingnewsenglish.com или learnenglish.britishcouncil.org/en/learnenglish-podcasts, предоставляют в помощь учителю не только многочисленные подкасты, но и упражнения для закрепления различных навыков, планы уроков с указанием, как и где можно их использовать.

Продолжая тему работы с аудиоматериалами, нельзя не упомянуть, что студенты могут не только прослушивать подкасты, но и самостоятельно записывать их и выкладывать в сеть Интернет. В распоряжении учителя на сегодняшний момент имеются не только сами аудиоресурсы, но и сервисы по записи звука, такие как podomatic.com, которые позволяют записывать аудио в проектной работе обучающихся. При этом решается важная проблема осуществления удаленного контроля за произношением и интонацией. Особый интерес представляют веб-инструменты, которые трансформируют записанный голос в текст (tazti.com, dictation.io) и мотивируют учеников на правильное произношение слов, т. к. в противоположном случае текст не будет верно распознан.

Ведение учащимися блогов (blogger.com, wordpress.com, blogsome.com) и миниблогов (twitter.com) развивает письменные навыки, что является большим подспорьем в проектной работе и цифровых рассказах. Возможность комментирования записей в блоге тренирует навыки критического осмысления и аргументации. Формат миниблогов позволяет научиться уме-

нию лаконично выражать свои мысли, представлять информацию сжато и кратко, работа над публикацией в миниблоге экономит время.

Сервисы социальных закладок (pinterest.com, diigo.com, moemesto.ru) для создания веблиографии очень удобны как для учителя, так и для учеников. С их помощью можно хранить списки полезных ссылок в Интернете, систематизировать эти списки по тэгам, делиться и обмениваться веблиографиями. Педагог, прежде всего, имеет возможность использовать их как методическую копилку, обучающиеся — как список ссылок, который можно совместно пополнять и ссылаться на него в своем блоге в ходе выполнения работы над проектом. Подобную функцию выполняют вики-технологии, которые дают возможность обучающимся и преподавателю дистанционно работать над общим материалом.

Визуализация учебного содержания посредством веб-инструментария позволяет создавать визуальные опоры для построения устных высказываний учащихся в виде схем, осей времени, ментальных карт и т. д. Такого рода инфографика помогает учителю сжато и ясно представить учебный материал. Ученик также может воспользоваться визуализацией, представляя свой проект. Перечислим некоторые веб-технологии, основанные на инфографике и рассмотрим возможности их использования в учебном процессе.

Технология «облака слов» (wordle.net, wordart.com, worditout.com и др.) помогает визуально представить ключевые слова любого текста по заданным параметрам. Используя данный сервис, можно дать обучающимся задание по генерации идей и составить из них облако, угадать содержание заданного текста, или подобрать облака по текстам прочитанных книг к их названиям и авторам. Интересен вариант изменения порядка слов в предложении, чтобы ученик восстановил его. Дидактические возможности подобных сервисов безграничны, все зависит от креативности педагога и его учеников.

Сервис ментальных карт (mindmeister.com, mindmup.com, comapping.com и др.), строящий лексико-семантические поля вокруг ключевого слова, дает возможность проводить «мозговые штурмы» по определенным темам, обобщать грамматические правила, составлять план монологического высказывания по теме занятия и т. д.

Шкала времени (timeline.knightlab.com, myhistro.com, timetoast.com и др.) помогает расставить события с датами в хронологическом порядке, присоединяя аудио, видео, ссылки, тексты, изображения. Учащиеся могут рассказать об истории страны, города, университета, о биографии человека и т. д., опираясь на данную ось. Это дает возможность провести презентацию более объемно, наглядно.

Говоря о презентациях, упомянем онлайн сервисы prezi.com, slideboom.com как онлайн альтернативу программе PowerPoint. М.М. Магомедова, рассматривая дидактические преимущества сервиса prezi.com, указывает на структурированное пространство, линейный и нелинейный сценарий, мультимедийность, эффектную подачу информации и возможность совместной работы над презентацией [5, с.127-128].

Иллюстрированный рассказ в виде комиксов (pixton.com, makebeliefscomix.com, storybird.com и др.) или мультфильмов (dvolver.com, toondoo.com и др.) позволяет учащимся или учителю визуализировать истории, диалоги, сказки, любой текст, который будет подобран к тематике урока в интересный яркий комикс или мультфильм, что не может не поднять мотивацию к изучаемому материалу.

Важным этапом в обучении является контроль и закрепление знаний учащихся. Для их осуществления также успешно могут использоваться различные веб-ресурсы, в данном случае речь идет об онлайн-тестах (freeonlinesurveys.com, classmarker.com, letstest.ru) и опросных формах (ru.surveymonkey.com, docs.google.com/forms/, typeform.com). Практически на всех тестовых платформах возможно добавление медиафайлов в тест, что, несомненно, делает их более привлекательными и открывает больше возможностей для тестирования (например, тестирование по просмотру видеофайла).

Таким образом, можно утверждать, что в целях оптимизации обучения иностранному языку в учебном процессе могут эффективно использоваться следующие технологии:

— единые образовательные сети для общей организации образовательного процесса и осуществлении коммуникации, в том числе на иностранном языке, между всеми его участниками;
— справочные и информационные веб-ресурсы для обеспечения доступа к качественному языковому материалу, а также для развития навыков чтения;
— аудио— и видеоподкасты для развития навыков аудирования и говорения;
— блоги и миниблоги для развития навыков письменной речи;
— сервисы социальных закладок и вики технологии для создания методической копилки, индивидуальной и групповой работы над проектом;
— средства визуализации для обеспечения наглядности в процессе обучения (применение учителем на уроке и учениками в проектных работах);
— онлайн-тесты и опросные формы для контроля и закрепления знаний.

Веб-технологии имеют несомненное преимущество перед традиционным обучением, посредством их использования происходит оптимизация образовательного процесса: повышается эффективность формирования коммуникативной компетенции учащихся; обеспечивается доступ к современным аутентичным языковым ресурсам; у обучаемых развиваются навыки поиска, сбора и обработки информации в сети Интернет; повышается мотивация к обучению; процесс изучения иностранных языков выходит на качественно новый уровень, отвечающий требованиям современного общества.

Список литературы

1. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon: MCB University Press, 2001. —Vol. 9 No. 5. — P. 1—6. — Режим доступа: http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (дата обращения: 16.01.2018)

2. Зенина, Л. В. Преимущества и недостатки использования информационных технологий в обучении иностранному языку и культуре в высшей школе / Л. В. Зенина, О. Н. Жидкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2014. — № 2 (32). — С. 121-124.

3. Куликова, Е. В. Совершенствование лексико-грамматических навыков при обучении иностранному языку с помощью ИКТ / Е. В. Куликова // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. сб. трудов VI Международной научно-практической конференции. — М. : Издательский дом КДУ, 2014. — С. 132—138.

4. Кутузов, А. В. Оптимизация образовательного процесса как педагогическая проблема / А. В. Кутузов // Гуманитарный вектор. — Чита : Забайкальский государственный университет, 2015, № 1 (41). — С. 18—23.

5. Магомедова, М. М. Разработка презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса prezi.com / М. М. Магомедова // Современные проблемы управления и регулирования: инновационные технологии и техника. Сборник статей Международной научно-практической конференции. — Пенза: Наука и Просвещение, 2016. — С. 126—130.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html (дата обращения: 16.01.2018)

7. Пронина, О. Г. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в вузе / О.Г. Пронина // Язык и культура. — Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2010. — № 1. — С. 92—98.

8. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/#review (дата обращения: 16.01.2018).

Е. В. Миронова
Трёхгорный технологический институт (филиал)
Национального исследовательского ядерного университета МИФИ (Трёхгорный, Россия)

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

THE SPECIFIC FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A TECHNICAL UNIVERSITY

В статье рассматриваются отличительные особенности преподавания иностранного языка в техническом вузе на современном этапе, в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных инженеров. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе заключается в формировании у обучаемых коммуникативных умений, позволяющих осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах деятельности, в развитии навыков самостоятельной работы, в принципе взаимодействия языка со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний, а также повышении мотивации в изучения языка при наличии перспективы дальнейшей учебы или стажировки за границей. Комбинированное и грамотное сочетание традиционных и современных методик преподавания иностранного языка необходимо при подготовке современных инженерных кадров.

Ключевые слова: *иностранный язык, компетенция, профессионально-ориентированное обучение, технический вуз, коммуникативные навыки, мотивация*.

The article deals with the characteristic features of foreign language teaching in technical universities due to the increasing role of foreign language communication in professional activity of modern engineers. The specific features of foreign language teaching in technical universities are as follows: formation of students ' communicative skills which allow them to carry out contacts in a foreign language in various spheres of their professional activity, development of self-study skills, foreign language interaction with general engineering subjects in order to get additional professional knowledge, as well as increasing language learning motivation to provide further study or internship abroad. Integration and combination of both traditional and modern methods of foreign language teaching are necessary to prepare modern highly qualified engineers.

Keywords: *foreign language, competency, professional-oriented teaching, technical university, communication skills, motivation.*

На данном этапе в современном обществе требуются конкурентоспособные высококвалифицированные специалисты практически по всем направлениям бакалавриата и специалитета, способные общаться на иностранном языке, чаще всего английским, в рамках своей профессиональной деятельности. Знание иностранного языка обеспечивает повышение уровня компетенции специалиста, в том числе технической направленности. Мы живем в век глобализации и научно-технического прогресса, что в свою очередь подразумевает свободное владение иностранным языком. Поэтому вопрос, как обучать профессионально-ориентированному иностранному языку, сейчас как никогда актуален. Выпускники вуза должны достичь довольно высокого уровня коммуникативной компетенции, что позволит им практически пользоваться иностранным языком в их дальнейшей профессиональной деятельности. И как результат сейчас во всех технических вузах России возрастает роль дисциплины иностранный язык.

При разработке рабочих программ по иностранному языку для технических специальностей и направлений подготовки в высших учебных заведениях, в разделе «цели и задачи обучения» ставятся обобщённые, но по своей сути высокие требования при подготовке будущего специалиста к общению на иностранном языке в устной и письменной формах, что предполагает наличие у обучающегося, таких общекультурных компетенций в различных видах речевой деятельности, которые по окончании курса дадут ему возможность:

— читать оригинальную литературу по специальности или направлению подготовки для получения нужной информации;
— принимать участие в общении на иностранном языке, в объеме материала предусмотренного программой;
— общаться в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
— владеть навыками самостоятельной работы для совершенствования знаний и повышения квалификации по своей специальности при помощи иностранного языка.

Как видно из вышесказанного, спектр выделенных компетенций достаточно широк, и их формирование является целью иноязычного образования в техническом вузе. Объектом исследования стал процесс обучения английскому языку будущих инженеров и бакалавров технических направлений подготовки, предметом исследования является содержание и организация профессионально-ориентированного языка в техническом вузе. Задача, которую мы сформулировали в ходе нашей работы, состоит в следующем: раскрыть специфику преподавания иностранного языка, а именно английского в техническом вузе в современных условиях. Используемые нами методы: изучение и обобщение опыта преподавателей иностранных языков неязыковых специальностей, сравнительный анализ анкетных данных и результатов тестирования студентов ТТИ НИЯУ МИФИ за три последних года.

Очевидно, что содержание и технология учебного процесса по иностранному языку, в данном случае в техническом вузе, должны отражать особенности подготовки специалиста с учетом специфики его будущей профессиональной деятельности. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [4, с. 5]. Для реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку следует учитывать как традиционные методические принципы, так и сравнительно новые: воспитания и развития международно-ориентированной личности; гуманистического развития обучаемых средствами иностранного языка в контексте диалога культур [5, с. 22]; а также принципы проблемности, междисциплинарной взаимообусловленности [1, с. 13]. Однако идеальная модель будущего инженера, часто не совпадает с реальной картиной. Уровень владения иностранным языком выпускниками неязыковых специальностей не всегда соответствует современным требованиям. В чем же причина того, что многие студенты за весь период изучения иностранного языка в вузе, получив положительную оценку на экзамене, спустя некоторое время не могут построить самую простую беседу на английском языке, не могут аргументировать свою позицию в устной или письменной форме, не могут найти нужную информацию в тексте? Не могу согласиться с авторами идеи, что методика обучения иностранному языку путем заучивания лексических единиц по специальности себя исчерпала [2, с. 339]. Конечно, требуется оптимизация существующих методик, но полностью игнорировать традиционные методы нельзя. Как упоминалось выше, должен быть баланс — золотая середина между современными и традиционными образовательными технологиями.

Ситуация, сложившаяся сегодня вокруг преподавания иностранного языка в технических вузах, далека от идеальной. Ощущается острая нехватка авторских программ, учебно-методических комплексов и учебных пособий, отвечающих современным требованиям образовательных стандартов и реализующих новые подходы к образовательному процессу. Отсутствуют преподаватели иностранного языка с дополнительными знаниями в инженерных специальностях. Преподавателям приходится постоянно заниматься самообразованием по тому или иному техническому направлению, чтобы не ударить в грязь лицом перед студентами. Следующим негативным фактором является низкая мотивация студентов при изучении дисциплины, несвязанной с их будущей специальностью. Единственной целью для многих студентов является положительная оценка в дипломе. Шанс получить престижную работу по технической специальности или техническому направлению именно благодаря знанию иностранного языка в регионе проживания очень мал. Снижение мотивации наблюдается также из-за разноуровневой языковой подготовки студентов. Данный фактор также вызывает определенные сложности у преподавателя при организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку. Ведение параллельных видов деятельности разного уровня сложности не дает возможности оптимизировать учебный процесс.

Однако на современном этапе появилась возможность стимулирования мотивации при изучении иностранного языка. Наш вуз является филиалом НИЯУ МИФИ, и у наших студентов при условии отличной

учебы после пятой сессии, есть возможность перевода на головную площадку в Москву. Одним из бонусов учебы в столице является возможность стажировки за границей. Взаимодействие вуза с международными предприятиями дает студентам возможность стажироваться во время обучения за границей, получая опыт ведущих предприятий, среди которых корпорации Швейцарии, Голландии, Всемирный ядерный университет, корпорации МАГАТЭ, Intel, а также Министерство энергетики США, Американский фонд гражданских исследований и развития, Европейский центр ядерных исследований, корпорации Microsoft, INB и многие другие. Ряд инженерных программ НИЯУ МИФИ получили международную аккредитацию, что дает возможность выпускникам университета, прошедшим обучение по этим программам получить профессиональное звание EUR ING (европейский инженер). Европейский инженер — специалист, качество подготовки которого признается всеми странами, входящими в Евросоюз, и соответствует международным требованиям [6, с. 6]. Конечно, не все студенты могут воспользоваться данными возможностями, только самые лучшие, но это отличная мотивация и показательный пример для всех остальных. В этих условиях иноязычное общение будет происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем.

Как показало наше исследование около 87% студентов 1-2 курса технических специальностей и направлений подготовки Трехгорного технологического института филиала НИЯУ МИФИ утвердительно ответили на вопрос: «Является ли для Вас английский язык одним из средств повышения профессиональной компетенции?» Наметилась и положительная динамика: сравнительный анализ результатов ежегодного опроса показал, что студенты довольны процессом обучения иностранному языку в вузе. Это связано с увеличением срока изучения дисциплины у некоторых специальностей, например, такой как 09.05.01 «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения» вместо 4 семестров, в два раза дольше — 8 семестров; и техническим оснащением кабинета, что позволило расширить содержательную сторону материала, формы, методы и средства обучения.

Стоить отметить, что овладение иностранным языком в вузе подразумевает два этапа обучения. На первом этапе систематизируются навыки, умения и знания, полученные в средней школе, на втором этапе студенты формируют коммуникативные компетенции, исходя из специфики своей будущей профессии. Естественно, в рамках высшей школы более важным и ответственным является второй этап, который предусматривает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом профессиональной специфики.

Особенностью преподавания иностранного языка в техническом вузе является принцип междисциплинарных или межпредметных связей, т. е. тематика и речевые ситуации могут быть привнесены из любого другого предмета, изучаемого в вузе. Таким образом, межпредметные связи выступают как форма интеграции и как процесс передачи знаний из одной предметной области в другую, где иностранный язык обладает огромными потенциальными возможностями для осуществления таких межпредметных связей [3, с. 17]. Развитие науки и техники не стоит на месте, поэтому профессионально— ориентированное обучение в технических вузах требует тщательного подхода к отбору содержания. Это особенно ощущается при подготовке IT специалистов. Технологии в этой области развиваются с огромной скоростью и будущие инженеры должны иметь возможности для своего профессионального роста, изучая и анализируя мировые достижения современных технологий.

Особую сложность в процессе обучения студентов технических специальностей вызывает корректное использование технических терминов, т. к. один и тот же термин имеет разное значение в русском и английском языках. Конечно, вузовский курс английского языка не может предусмотреть все сферы профессионального взаимодействия и охватить всю предметную область будущего инженера. Поэтому важно дать навыки самостоятельной работы со специальными словарями, Интернет-ресурсами и справочниками для расширения языковой подготовки специалиста.

С некоторых пор стало хорошей традицией для студентов нашего вуза, по примеру работы инновационного центра «Сколково», где рабочими языками являются английский и русский, готовить презентации докладов своей научной работы на английском языке. Докладчик выступает на родном языке — русском, а его презентация выполнена на английском языке. Студенты с более продвинутым уровнем владения английского языка защищают свою работу на английском языке, а слайды готовят на русском. Это хорошая тренировка профессионально-ориентированного английского языка, когда и аудитория, и докладчик мобилизуют свои коммуникативные иноязычные умения, пусть даже в таком приближенном к реальности виде. Это, в свою очередь, невозможно без использования обучающих технологий, основанных на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности, моделирования профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессионально-практической деятельностью, проблемного метода и проектной работы. Формирование данных компетенций возможно только в процессе грамотного сочетания интерактивных технологий с традиционными, с широким применением сети Интернет в качестве информационной базы.

Таким образом, специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе заключается в его интеграции со специальными общетехническими дисциплинами для получения дополнительных профессиональных знаний, в формировании у обучаемых коммуникативных умений, позволяющих осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах деятельности, в повышении мотивации изучения языка при наличии перспективы дальнейшей учебы или стажировки за границей. Огромное значение имеют также навыки самостоятельной работы студентов, гарантируя им уверенное использование полученных знаний для своего профессионального и карьерного роста.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Концепция личностно-ориентированного образования / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе, 2002. — № 4. — С. 11—15.
2. Еремеева, Г. Р., Баранова, А. Р., Мефодьева, М. А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей. Казанский педагогический журнал. 2016. — № 2. Том 2. С. 339—342 / [Электронный ресурс] / Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова, М.А. Мефодьева // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-angliyskomu-yazyku-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey.pdf (дата обращения 15.12.2017).
3. Зайцева, И. В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на историческом факультете университета. Автореферат диссертации. [Электронный ресурс] / И. В.Зайцева. — Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-na-istoricheskom-fakultete-universiteta (дата обращения 12.12.2017).
4. Образцов, П. И., Иванов О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванов. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.
5. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996. — 237с.
6. Справочник для поступающих. ФГАОУ ВО НИЯУ МИФИ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.school.mephi.ru/content/file/spravochnik.pdf (дата обращения 15.12.2017).

Ф. М. Монгина
Филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде (Калининград, Россия)

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ РЕЧИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

TECHNOLOGY OF TRAINING LEXIS OF PUBLIC STYLE OF SPEECH ON THE DISCIPLINE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE PREPARATORY COURSE

В данной статье рассматриваются этапы обучения лексике публицистического стиля речи, представлен комплекс упражнений по ее активизации.

Ключевые слова: *модель обучения, последовательные виды работ, конструирование текстов, продуктивное употребление лексики.*

In this article, the stages of teaching the vocabulary of the journalistic style of speech are examined, and a set of exercises for its activation is presented.

Keywords: *model of training, successive types of work, text composing, productive use of vocabulary.*

Первой серьезной задачей, стоящей перед иностранными гражданами, приезжающими в Россию для получения образования, является овладение русским языком на подготовительном курсе в объеме, необходимом для обучения на основных курсах вузов в соответствии с избранной специальностью.

На сегодняшний день на подготовительных отделениях военных вузов сложились условия, когда обучающиеся нередко поступают в течение всего учебного года, назрела острая необходимость в оптимальном обучении тем аспектам, которые обеспечивают последующую учебную работу иностранных студентов. В соответствии с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки граждан зарубежных стран, необходимых для поступления на первый курс высших профессиональных учебных заведений Российской Федерации, слушатели подготовительных отделений должны знать лексику публицистического стиля, уметь воспринять на слух информацию из средств массовой информации, необходимую для решения коммуникативных задач.

Требования руководящих документов к постоянному повышению качества образования, компетенций будущих иностранных военных специалистов, обучающихся по контракту, ведут к непрерывному поиску новых эффективных технологий обучения русскому языку как иностранному.

Понятие «технология» трактуется в нашем случае как модель педагогической деятельности, совокупность методов и процессов, цели и задачи обучения, содержание и методы процесса преподавания. Очевидно, что любая образовательная технология включает также систему действий преподавателя и обучающегося, результат образовательной деятельности и критерии его оценки.

Анализ проведенных занятий по дисциплине русский язык как иностранных в военном вузе показывает, что преподаватель пользуется только текстом учебника, не «включая живой поток текстов» (информацию газет, радио, телевидения) Язык перестает восприниматься как средство передачи мыслей и информации, превращается в набор правил и схем [1, с. 44].

При обучении лексике публицистического стиля речи по учебнику «В газетах пишут» авторов Дерягина С., Мартыненко Е., Гадалина И., Кириленко Н. преподаватель дает тексты, не соответствующие уровню владения русским языком, в результате обучающиеся должны переводить каждое слово, чтобы понять текст, очень часто микротекст, вырабатывается неприязнь к чтению, а иногда и к изучаемому языку. Тексты, предлагаемые на русском языке, иногда информационно устарели (часто случается с газетными текстами).

Рекомендации к отбору текстов: газетный текст поможет развивать навыки чтения и прогнозирования (по заголовку определить, о чем будет идти речь в тексте), поиска информации (найдите в тексте, где говорится о…)

Областью применения соответствующих технологий является формирование предписанных в квалификационных требованиях компетенций, в частности, способности к письменной и устной деловой коммуникации на русском языке; способности поддерживать речевые контакты на русском языке с представителями иных культур и национальностей в мотивированных и немотивированных ситуациях общения в бытовой и социокультурной сфере в формальной и неформальной обстановке и адекватно реагировать на проявление специфики речевого и неречевого поведения собеседника.

В технологии обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе слово является единицей обучения, с этого начинается формирование лексических навыков наряду с лексическими знаниями, которые являются необходимым условием их формирования [2, с.129]. Далее для включения лексики в речевую деятельность каждый новый элемент или модель должны присоединяться к ранее усвоенным, так как факт запоминания лексики не всегда приводит к его узнаванию в контексте. Чтобы узнавание слова проходило легко, мы стремимся обеспечить (повысить) частотность использования слова в учебных заданиях, условно-коммуникативных упражнениях. На первой неделе полезными оказываются подстановочные упражнения, на третьей и четвертой неделях совершенствование лексических навыков осуществляется при выполнении «подлинно коммуникативных упражнений — путем практики в аудировании, говорении, чтении и письме» [2, с. 134]. Тренировочные упражнения способствуют усвоению моделей, при этом основная часть времени отводится на тренировку в пользовании языком, объяснение и комментирование занимают не более 15 % . Наш многолетний опыт преподавания РКИ позволяет считать целесообразным такое соотношение так как объем усваиваемого материала и сформированность навыка его применения в речи прямо пропорциональны объему тренировочной работы.

Руководствуясь методом обучения устной речи, в основе которого лежит интенсивное использование средств зрительной и слуховой деятельности, мы определили алгоритм действий по формированию лексической компетенции и разработали комплекс заданий по моделям, включающий следующие задания, направленные на автоматизацию речевых образцов и моделей: восприятие на слух, запоминание путем имитации, подстановка, трансформация, ответы на вопросы, заполнение пропусков, расширение предложений, объединение предложений.

Однако использование моделей в единицах высказывания еще не является речью [3, с. 629]. Так как только в живом общении вырабатывается умение творчески применять сформированные навыки, в качестве творческих упражнений мы рекомендуем свободную беседу и рассуждение.

В основу нашей технологии обучения лексике публицистического стиля речи были положены принципы, вытекающие из целей обучения русскому языку как иностранному.

Устная речь, являясь одной из основных целей, лежит в основе принципа устной основы обучения. Обучающиеся сначала тренируются в понимании речи на слух, затем отрабатываются навыки ее воспроизведения и лишь после этого умения выражать мысли в устной и письменной форме.

В соответствии с нашей моделью на первом этапе (неделе) предлагается задание просмотреть новости по телевизору по первому каналу центрального телевидения в 20:00, записать названия государств, о которых шла речь в программе. Найти эти государства на карте мира, назвать континент, столицу. На занятии преподаватель организует демонстрацию видеозаписи просмотренной накануне программы новостей. Цель этого этапа — формирование навыков восприятия и идентификации, точного воспроизведения и усвоения лексики (названий государств и их столиц на русском языке) с опорой на зрительно-слуховые образцы.

В соответствии с принципом ситуативности учебный материал отражает события повседневной жизни, особенно новостей и телепередач. Тщательный отбор новостных ситуаций (из стран и регионов обучающихся контингентов) повышает интерес к занятиям и мотивацию обучения.

В связи с этим на втором этапе (неделе) обучающимся предлагается сначала ответить одним словом на вопрос «Что случилось (произошло) в этой стране, в этом регионе?», а затем дать полный ответ на специальный вопрос. Вводится следующая лексика: конференция, встреча, визит, выборы, забастовка, выставка, теракт, землетрясение, матч, олимпиада, фестиваль и т. п. В связи с тем, что уровень владения языком начального этапа ограничивает формирование лексической базы публицистического стиля речи студента, рекомендуется небольшое число наиболее употребительных слов для описания событий, прошедших в мире или стране обучающегося контингента. Полное усвоение основных моделей позволит приступить к расширению лексического запаса до уровня, соответствующего относительно свободному владению языком.

На третьем этапе обучающиеся дают более развернутые ответы на вопросы, используя глаголы случаться, происходить, проходить, быть в моделях высказывания: что? случилось где? При описании региона или государства добавляется конструкция «граничить с каким государством? (Творительный падеж)»

Для реализации принципа зрительно-слуховой опоры на занятиях предусматривается частичное или полное воспроизведение кадров новостного блока телепередачи. Изображение и звук в единстве обеспе-

чивают формирование навыка аудирования. Значение материала раскрывается с помощью изображения, а звучащий текст способствует пониманию ситуации через зрительный образ. На таких занятиях формируются основы пользования языком как средством получения информации и обмена ею. Иностранные обучающиеся учатся воспринимать услышанные сообщения, фиксировать их основные положения, отвечать на вопросы, воспроизводить основную информацию, вести беседы на актуальные на определенный момент темы.

На четвертом этапе мы предлагаем расширить модели второй недели обучения согласованными и несогласованными определениями. На стадии тренировки обучающимся рекомендуются следующие виды заданий и упражнений: слушание как подготовка к говорению, устное повторение за преподавателем, устная подстановка, трансформация, вопросно-ответные задания, завершение предложения, расширение модели, соединение моделей, и в качестве завершения свободная беседа или рассуждение.

Свободное владение является результатом восприятия и продуктивного употребления слов в различных контекстах, достигается через заучивание путем подражания, сознательный выбор новой модели, тренировку в применении с последующим употреблением моделей в речи.

Параллельно при обучении модулю дисциплины русский язык как иностранный «Практическая фонетика» на подготовительном курсе проводится фонетическая отработка лексики в речевых образцах, распознавание словосочетаний в потоке речи.

Нами разработан дидактический материал, включающий 24 лабораторные работы, 48 заданий по самостоятельной работе в лингафонном кабинете, шесть текущих контролей и тестирование по проверке сформированности фонетических навыков и умений.

На каждом этапе решаются задачи по совершенствованию аудитивных умений и навыков в соответствии с уровнем освоения материала. Важнейшее значение при работе с материалом первого этапа имеет развитие речевого слуха и имитативных навыков обучающихся, слуховой памяти. Ведущее направление четвертого этапа — работа по увеличению объема информации, извлеченной из сообщения, а также по созданию условий, приближенных к реальной коммуникации.

Указанные этапы работы не обособлены, строятся на основе систематичности и взаимосвязанности. Важнейшим фактором при формировании и развитии умений и навыков восприятия и воспроизведения лексики публицистического стиля речи является создание условий, приближенных к реальной коммуникации. Исходя из этого, на каждом из указанных выше этапов нами велась работа по обучению восприятию речи, произносимой в разном темпе, поступающей из различных источников, а также приему информации при ее однократном предъявлении.

Наш опыт показывает, что высокий результат в процессе обучения лексике публицистического стиля речи достигается через систематическое (ежедневное) прослушивание текстов и диалогов, постоянно увеличивающихся по объему и количеству языковых трудностей, соответствующих определенным ситуациям общения по темам общественно-политического характера, а также создание собственных текстов по аналогии с предложенными.

Приоритетные направления в рамках нашей технологии обучения — это формирование и развитие речевого (фонематического и интонационного) слуха; создание и увеличение фонда мгновенно узнаваемых и понимаемых лексических единиц и грамматических конструкций, формирование умений по извлечению информации из звучащего текста. Результаты успешного обучения иностранных студентов, полученные в ходе проведения контрольных срезов знаний по предлагаемой нами технологии, доказывают ее эффективность.

Комплекс упражнений и заданий позволил наметить ряд направлений возможных дальнейших разработок в области обучения лексике публицистического стиля речи иностранных студентов — обучение восприятию речевых сообщений, построенных на материале дисциплин специальности. Расширение рамок предлагаемого материала, создания дополнений в комплекс возможно за счет работы по развитию аудитивных умений и навыков на продвинутом этапе при обучении восприятию и пониманию лекционного материала.

Список литературы

1. Акишина, А. А., Коган О. Е. Учимся учить — М. : Русский язык, 2002. — 256 с.

2. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Л. В. Московкин, Т. И. Капитонова .— СПб. : Златоуст, 2006 . — 273 с.

3. Королькова, Я. В. Обучение научному стилю речи на подготовительном отделении (Из опыта разработки учебного пособия по русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 5-4. — С. 628—630;

С. В. Овчаренко
Сургутский государственный педагогический университет
(Сургут, Россия)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS' PHILOLOGISTS ON THE BASIS OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

В статье рассматривается понятие межкультурной компетенции и уделяется особое внимание изучению литературы страны изучаемого языка в преподавании иностранного (английского) языка. Автором предлагается новое учебное пособие по английскому языку "Outstanding Foreign Writers", основанное на междисциплинарном подходе к обучению иностранному языку и направленное на развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов филологов.

Ключевые слова: *учебное пособие по английскому языку, междисциплинарный подход, иноязычная межкультурная компетенция.*

The article discusses the concept of intercultural competence, with particular emphasis on the study of the literature of the studied language in teaching a foreign (English) language. The author presents a new effective English textbook "Outstanding Foreign Writers" based on the interdisciplinary approach to the foreign language teaching and aimed at developing intercultural foreign language competence of students' philologists.

Keywords: *English textbook, interdisciplinary approach, intercultural foreign language competence.*

Межкультурная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности бакалавра. Понятие «межкультурная компетенция» появилось в методике преподавания иностранных языков в середине 80-х годов. В трактовке Н. Д. Гальсковой «межкультурная компетенция» — это способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность. Внимание также может уделяться психологическим сторонам процесса коммуникации без связи с одной или разными лингвокультурами [2, с. 9].

Разными исследователями понятие межкультурной компетенции трактуется по-разному. Одни понимают под этим специфическую форму общения, другие представляют данную компетенцию как конечную цель процесса обучения иностранным языкам.

Под *межкультурной компетенцией* А. В. Хуторской понимает способность к взаимодействию, в основе которой лежат знания, умения и навыки, полученные в процессе межкультурно-коммуникативных контактов [4].

В свою очередь Н. Н. Васильева определяет межкультурную компетенцию как знание специфических особенностей того или иного социума, оказывающих влияние на формирование поведения личности, использование ею определенных невербальных компонентов, исходя из национально-культурных ценностей, обычаев и традиций. [1].

Согласно определению, данному А. П. Садохиным, межкультурная компетенция — это комплекс знаний и умений личности, который используется для эффективного процесса межкультурного взаимодействия с одновременным осуществлением проверки результатов коммуникации с помощью обратной связи [3, с. 278]. В основу межкультурной компетенции А.П. Садохин включает языковую, коммуникативную и культурную.

В достижении межкультурной компетенции важная роль принадлежит изучению иностранного языка и литературы страны изучаемого языка, что расширяет возможности общения на межкультурном уровне, и, безусловно, вызывает уважение у партнера по коммуникации, польщенного знанием его языка, точно так же, как у русских вызывает восхищение говорящий на их языке иностранец. Целесообразно исследовать, как уже в процессе самого изучения иностранного языка и литературы страны изучаемого языка человек может постепенно приобретать те знания, развивать те умения и навыки, которые являются предпосылкой для успешной межкультурной коммуникации. Так, профессор Т.А. Якадина в своих работах высказывает мнение о том, что только шедевры литературы дают должное представление о духовной культуре того или иного народа, ее особых достоинствах и вкладе народов, национальностей, этносов в культурную мозаику нашей планеты [5, с. 60].

Изучение литературы страны изучаемого языка существенно помогает не только понять культуру изучаемого языка, но и другие культуры. Поэтому предполагается, если преподавать иностранный язык в вузе на неязыковых факультетах, необходимо наряду с известными умениями и навыками по иностранному языку дополнительно развивать у студентов следующие умения и навыки: 1) умение использовать текст в качестве примера и вдохновения для собственного творчества; 2) разбираться в различных литературных жанрах и формах; 3) умение анализировать литературное произведение с точки зрения темы, сюжета, системы образов; 4) понимание структуры и стиля произведений, различных форм диалога писателя и читателя; 5) способность к независимой самостоятельной оценке литературных произведений.

В настоящее время все большее распространение получает использование междисциплинарного под-

хода, позволяющего наполнять содержание одного предмета элементами и фактами другого. На наш взгляд, интеграция учебных дисциплин «литература» и «иностранный язык» (в нашем случае, это английский) может и должна внести свой вклад в развитие иноязычной межкультурной компетенции у студентов-филологов.

Все вышесказанное определило потребность в создании учебно-методического пособия “Outstanding Foreign Writers”, которое служит дополнением к дисциплине «Иностранный язык (английский)» для обучающихся II курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) / Направленность Русский язык и литература.

В основу разработанного учебно-методического пособия (авторы С. В. Овчаренко и А. В. Севастьянова) положен междисциплинарный подход, где при составлении и определении его содержания учитывалась учебная программа по дисциплине «Зарубежная литература», которую обучающиеся данного направления подготовки осваивают на 1 курсе обучения на родном языке.

Авторы пособия предлагают рассмотреть на английском языке жизненный и творческий путь выдающихся писателей, а также жанры и формы литературных произведений стран изучаемого языка (Англии и Америки), и тем самым актуализируют междисциплинарные связи изучаемых дисциплин. Подбор текстов настоящего пособия обусловлен задачами выработки навыков просмотрового, поискового, изучающего и ознакомительного видов чтения, расширения словарного запаса у обучающихся и постепенного формирования у них базового понятийного аппарата литературоведческих терминов, необходимого для чтения и реферирования специальной литературоведческой, страноведческой, педагогической и методической литературы зарубежных авторов.

Данное пособие содержит два тематических раздела “English Literature” и “American Literature”, отражающих профессиональную область общения в сфере и изучения английской и американской литературы, а также дополнено текстами для домашнего чтения, англо-русским словарём литературоведческих терминов и библиографическим списком. Структурный состав каждого раздела включает ряд блоков (Units), имеющих свои части.

Первая часть *Pre-reading tasks & While-reading tasks* содержит оригинальный текст и тематический словарь, где главный упор делается на углубленную работу над речевыми образцами, на изучение, толкование, перевод, и пересказ текста, а также на расширение словарного запаса обучающихся и анализ изучаемых лексических едениц (выявление многозначности, подбор синонимов, антонимов, производных и т. д.) в целях развития навыков устной (в том числе неподготовленной) и письменной речи.

Вторая часть *After-reading tasks & Creative tasks* представляет собой дальнейшую разработку соответствующей темы и расчитана на расширение запаса речевых образцов и лексических едениц. Задания, входящие в состав этой части, направлены на проверку понимания прочитанного и контролируют степень сформированности умений использования полученной информации. Изучение материала завершается созданием итогового творческого задания, предполагающего как аудиторную, так и самостоятельную работу обучающихся (подготовку презентаций, докладов, проектных работ и т. д.).

В качестве примера предлагается рассмотреть работу с одним из текстов “William Shakespeare”, входящих в данное пособие, направленное на развитие иноязычной межкультурной компетенции [6].

William Shakespeare was born on April 23, 1564 in a *half-timbered* house in Henley Street, Stratford-upon-Avon. His father was John Shakespeare, a glove maker and wool dealer, and his mother was Mary Arden, daughter of a farmer from Wilmcote. He was the third child and the eldest son of the couple who had eight *offspring*.

Little is known of Shakespeare’s childhood and education. Young William attended Stratford Grammar School from the age of 7 until he was 14. The grammar school was held on the upper floor of the old Guildhall, and here the classes were held in Latin, concentrating on grammar and the ancient classics of Greece and Rome.

Shakespeare was *withdrawn* from school due to his family’s financial difficulties, and never *completed* his education, which makes his *subsequent* accomplishments all the more remarkable.

At the age of 18 Shakespeare *married*, to Anne Hathaway, daughter of a *yeoman farmer* from Shottery, close to Stratford. The marriage may have been forced, as Anne was already 3 months pregnant with a daughter, Susanna. This first child was followed by *twins* Hamnet and Judith in 1585.

The next 7 years of Shakespeare’s life are a mystery, though he is *rumoured* to have worked as a school teacher. Sometime before 1592 Shakespeare *fled* his home and family to follow the life of an actor in London.

London’s theatres were closed in January 1593 due to an *outbreak of the plague*, and many players left the capital to tour the provinces. Shakespeare preferred to stay in

London, and it was during this time of plague that he began *to gain recognition* as a writer, notably of long poems, such as *Venus and Adonius*, and *Rape of Lucrece*.

He was fortunate to find a patron, Henry Wriothsley, Earl of Southampton, to support him in his writing. *Venus and Adonius* was wildly successful, and it was this work that firstbrought the young writer widespread recognition.

Apart from his longer poetry, Shakespeare also began writing his sonnets during this period, perhaps *at the behest of Southampton’s mother*, who hoped *to induce* her son to marry. When the theatres reopened in late 1594, Shakespeare was no longer a simple actor, but a playwright as well, writing and performing for the theatre company called “Lord Chamberlain’s Men”, which later became “The King’s Men”.

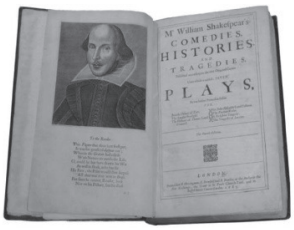
Shakespeare became an investor in the company, perhaps with money granted him by his patron, Southampton. It was this financial stake in his theatre company that made Shakespeare’s fortune. For the next

17 years he produced an average of 2 plays a year for The King's Men. The early plays were held at The Theatre, to the north of the city. In 1597 the company's lease on The Theatre *expired*, and negotiations with the landlord proved *fruitless*. Taking advantage of a clause in the lease that allowed them to *dismantle* the building, the company *took apart* the place board by board and transported the material across the Thames to Bankside. There they constructed a new circular theatre, the grandest yet seen, called The Globe. The Globe remained London's premier theatre until it burned down in 1613 during a performance of Shakespeare's Henry VIII.

Shakespeare held a share in the profits from the Globe, which *netted* him a princely yearly income of £200-£250. His financial success enabled Shakespeare *to purchase* New Place, the second largest house in Stratford. It was here that he retired around 1611.

Talking about the style that Shakespeare adopted for his work, he was extremely innovative. He adapted the traditional and convention style in his own way by adding metaphors and rhetorical phrases. However, the additions hardly ever aligned to the plot or the characters of the story. Most of his plays have the presence of a metrical pattern consisting of lines of unrhymed iambic pentameter, or blank verse. Furthermore, there are passages in all the plays that *deviate* from this and use forms of poetry or simple prose.

In the initial years of his writing, i.e. during the 1590s, Shakespeare mostly took the theme of his work from history, "Richard II", "Henry V", "Henry VI" and so on. The only work which was an exception during this phase was "Romeo and Juliet".



In his later years, Shakespeare touched the genre of tragedy. In his character-representation, Shakespeare presented an intense account of human behaviour and actions. Several of human emotions like *betrayal*, *retribution*, incest and moral failure were classically defined in the works including "Hamlet", "King Lear", "Othello" and "Macbeth". Most of these works had tragic endings and thus came under the genre of dark tragedies.

It was in the last league of his works that Shakespeare mixed tragedy and comedy to come up with tragicomedies that though had a sad story to tell, but by the expiration of the play, had a happy ending. "Cymbeline", "The Winter's Tale" and "The Tempest" are classic examples of such plays written by Shakespeare.

Literature without Shakespeare is like an aquarium without fishes. The world's greatest playwright and writer of English language, William Shakespeare has been conferred with the honour of being England's national poet and "Bard of Avon". An author of 38 plays and 154 sonnets, his work was much more *appreciated* by the world after his lifetime. Plays written by Shakespeare have been translated into ever major language of the world and have been performed extensively than those of any other playwright. A respected poet and playwright, it was only in the 19th century that Shakespeare's reputation rose astronomically. While the Romantic considered him genius, the Victorians *revered* him. Even in the present 21st century, Shakespeare's works are being studied and performed in various cultures. Without a doubt, he is the most *prodigious* and *cherished* contributor to the world of literature!

William Shakespeare is said to have breathed his last on the date of his birth on April 23, 1616. He divided up his considerable property amongst his daughters (his son Hamnet had died in childhood), but left only "his second best bed" to his wife, Anne. Shakespeare was buried in the chancel of Holy Trinity church.

William Shakespeare biography
(Режим доступа: *http://www.britainexpress.com/History/bio/shakespeare.htm.*

Topical Vocabulary

half-timbered [ˌhɑːfˈtɪmbə(d)], adj	деревянно-кирпичный
offspring [ˈɒfˌsprɪŋ], n	отпрыск
withdraw (withdrew, withdrawn), v	забирать, брать назад
complete [kəmˈpliːt], v	заканчивать; завершать
subsequent [ˈsʌbsɪkwənt], adj	последующий
marry [ˈmærɪ], v	жениться; выходить замуж
yeoman farmer [ˈjəʊmən], n	фермер средней руки
twins [twɪnz], n	близнецы
rumour [ˈruːmə], v	распространять слухи
flee (fled, fled), v	бежать; покидать
outbreak of the plague [pleɪg]	вспышка чумы
gain recognition	добиться признания
at the behest of smb.	по просьбе кого-либо
induce [ɪnˈdjuːs], v	побуждать; склонять
expire [ɪkˈspaɪə], v	истекать; оканчиваться
fruitless [ˈfruːtlɪs], adj	безуспешный
dismantle [dɪsˈmæntl], v	демонтировать
take apart [ˈteɪkəˈpɑːt], v	разбирать
net [nɛt], v	приносить чистый доход
purchase [ˈpɜːtʃɪs], v	приобретать
deviate [ˈdiviˌeɪt], v	отклоняться; уклоняться
betrayal [bɪˈtreɪəl], n	измена; предательство
retribution [ˌrɛtrɪˈbjuːʃən], n	возмездие; кара
appreciate [əˈpriːʃɪeɪt], v	высоко ценить
revere [rɪˈvɪə], v	боготворить; преклоняться
prodigious [prəˈdɪdʒəs], adj	удивительный; необыкновенный
cherished [ˈtʃɛrɪʃt], adj	дорогой сердцу

EXERCISES

Pre-reading tasks

Exercise 1. **Practice the pronunciation of the following words**:

Shakespeare [ˈ**ʃeɪkspɪə**], Guildhall [ˈ**gɪld.hɔːl**], Greece [griːs], Hathaway [ˈhæθəˌweɪ], Southampton [saʊ**θ**ˈ**æmtən**], Juliet [ˈ**ʤʊlɪet**], Hamlet [ˈhæmlɪt], Othello [ˈə(ʊ)ˈθɛləʊ], Macbeth [ˈməkˈbɛθ], Victorians [vɪkˈtɔːrɪənz].

Exercise 2. **Find the correct pronunciation of these words in the dictionary, read and translate them into Russian**:

couple, ancient, granted, advantage, princely, chancel, fortune, breathe.

Exercise 3. **Match the words with the opposite meaning**:

1) childhood, appreciate, cherish, retribution, apart, fruitless;
2) together, effective, dislike, old age, criticize, forgiveness.

Exercise 4. **Match the words with the similar meaning**:

1) baby, income, prodigious, admired, convince, benefit, expiration;
2) colossal, respected, induce, offspring, profit, cash, termination.

Exercise 5. **Match the words with their definitions.**

1) plot	a) the ordinary form of spoken or written language, without metrical structure, as distinguished from poetry or verse
2) metaphor	b) a poem, or piece of poetry
3) pentameter	c) also called the storyline: the plan, scheme, or main story of a literary or dramatic work, as a play, novel, or short story
4) poetry	d) a figure of speech in which a term or phrase is applied to something to which it is not literally applicable in order to suggest a resemblance
5) prose	e) a line of verse consisting of five metrical feet
6) verse	f) the art of rhythmical composition, written or spoken, for exciting pleasure by beautiful, imaginative, or elevated thoughts
7) composition	g) a short essay written as a school exercise

Put your answers in this table. Model:

1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)

While reading task

Exercise 6. **Read and translate the text consulting the topical vocabulary. While reading mark on the sideline the information according to the following algorithm**:

v	Known information
+	New information
–	I thought the other way
?	I was very surprise, I want to find out more

After reading tasks

Exercise 7. **Fill in the gaps with the words from the box.**

a) revered	b) major	c) touched	d) rumoured
e) human behaviour	f) the couple	g) premier	h) early

1. He was the third child and the eldest son of … who had eight offspring.
2. While the Romantic considered him genius, the Victorians … him.
3. Plays written by Shakespeare have been translated into ever … language of the world.
4. The Globe remained London's … theatre until it burned down in 1613.
5. In his later years, Shakespeare … the genre of tragedy.
6. The … plays were held at The Theatre, to the north of the city.
7. The next 7 years of Shakespeare's life are a mystery, though he is … to have worked as a school teacher.
8. In his character-representation, Shakespeare presented an intense account of … and actions.

Exercise 8. **Read the statements and mark them as true (T) or false (F). If the information is not given in the text choose doesn't (D). Prove your point. In your arguments use**: *I quite agree with…; I don't think so…; I can't agree with…; I guess…; on the contrary; quite so; exactly; from my point of view; as for me; to tell you the truth.*

	T	F	D
1. Shakespeare's mother was from an important, respected family.	☐	☐	☐
2. Young William attended Grammar School from the age of 8 until he was 12.	☐	☐	☐
3. An author of 38 plays and 154 sonnets, his work was much more appreciated by the world after his lifetime.	☐	☐	☐
4. The next 7 years of Shakespeare's life are a mystery, though he is rumoured to have worked as a lawyer.	☐	☐	☐
5. In his later years, Shakespeare touched the genre of tragedy.	☐	☐	☐
6. Shakespeare's sonnets are written in iambic pentameter, with the exception of Sonnet 145, which is written in iambic tetrameter.	☐	☐	☐
7. Shakespeare was buried in the chancel of Holy Trinity church.	☐	☐	☐

Exercise 9. **Put the sentences in the correct order.**

1. An author of 38 plays and 154 sonnets, his work was much more appreciated by the world after his lifetime.
2. For the next 17 years he produced an average of 2 plays a year for The King's Men.
3. Young William attended Stratford Grammar School from the age of 7 until he was 14.
4. Most of his plays have the presence of a metrical pattern consisting of lines of unrhymed iambic pentameter, or blank verse.
5. The marriage may have been forced, as Anne was already 3 months pregnant with a daughter, Susanna.

6. In the initial years of his writing, i.e. during the 1590s, Shakespeare mostly took the theme of his work from history, “Richard II”, “Henry V”, “Henry VI” and so on.

Exercise 10. **In pairs, discuss the following questions.**

1. When and where was William Shakespeare born?
2. What do you know about Shakespeare’s childhood and education?
3. Why was Shakespeare withdrawn from Stratford Grammar School?
4. Whom did William work before 1592 when he fled his home and family?
5. When did William Shakespeare begin to gain recognition as a writer?
6. Who supported Shakespeare in his writing?
7. Shakespeare was no longer a simple actor, but a playwright as well, wasn’t he?
8. Where did William Shakespeare perform his early plays?
9. What netted Shakespeare a princely yearly income of £200 — £250?
10. What style did Shakespeare adopt for his work?
11. What genres of playwriting did William Shakespeare touch across his career?
12. What kind of contribution did William Shakespeare make to the world of literature?

Exercise 11. **Look through the text “William Shakespeare” and divide it into logical parts; give a headline for each logical part in the form of a key-word and the shortest possible summary of the text.**

Creative tasks

Exercise 12. **Look at the list of Shakespeare’s great plays. Guess which of them are tragedies and which are comedies**.

1593 The Comedy of Errors
1595 Romeo and Juliet
1596 A Midsummer Night’s Dream
1597 The Merchant of Venice
1599 Julius Caesar
1600 As You Like It
1600 Twelfth Night
1601 Hamlet
1603 All’s Well That Well
1604 Othello
1606 King Lear
1606 Macbeth

Exercise 13. **Work in pairs. Ask your partner about his/her favourite play which is given above.**

1. What play do you like?
2. Is it a love story/tragedy/comedy?
3. What is the play about?
4. Who are the main characters?
5. Why do you advise me to read this play?

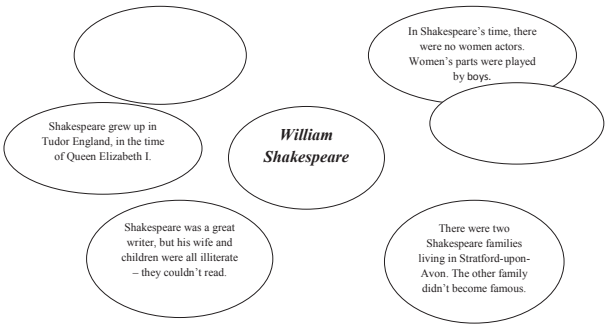
Exercise 14. **Shakespeare is famous for his quotes. Match the two halves to make a quote. Translate the quotes. Add the other ones you like best of all.**

1. To be, or not to be	a) is done.
2. Neither a borrower	b) and all the men and women are merely players.
3. All the world’s stage	c) and lovers cannot see.
4. I must be cruel	d) not a lender be.
5. Men of few words	e) that is a question.
6. What’s done	f) only to be kind.
7. Love is blind	g) are the best men.

Put your answers in this table. Model:

1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)

Exercise 15. **Read some of the most interesting facts about Shakespeare’s life and works. Find and add the other ones you like best of all.**



Exercise 16. **Several words in use during Shakespeare’s day either have different meanings today or have been nearly forgotten. Read the sonnet and translate consulting the list of some of the most common words.**

ay	yes
nay	no
thee	you
thou	you (informal)
thy	your
art	are
dost	do
doth	does
hast	have
‘tis	it is
‘twas	it was
wast	were
whence	from where
wherefore	why
hie	hurry

The forward violet thus did I chide:
“Sweet thief, whence didst thou steal thy sweet that smells,
If not from my love’s breath?
The purple pride
Which on thy soft cheek for complexion dwells
In my love’s veins thou hast too grossly dyed.”
The lily I condemn d for thy hand,
And buds of marjoram had stol’n thy hair;
The roses fearfully on thorns did stand,
One blushing shame, another white despair;

		A third, nor red nor white, had stol'n of both, And to his robb'ry had annexed thy breath, But for his theft in pride of all his growth A vengeful canker eat him up to death.
		More flowers I noted, yet I none could see But sweet or colour it had stol'n from thee.

Exercise 17. **Brainstorm all your ideas and thoughts and make computer presentations "William Shakespeare is the world's greatest playwright and writer of English language".**

Список литературы

1. Васильева, Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники ее достижения [Электронный ресурс] / Н. Н. Васильева. — Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/vasilieva% 20N.ht

2. Гальскова, Н. Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н. Д. Гальскова, М. Г. Демина, К. М. Манукян // Иностр. языки в школе. — 2012. — № 5. — С. 2—11.

3. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. — М. : Альфа — М. : ИНФРА-М, 2009. — 287 с.

4. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. — 12 дек. — Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

5. Якадина, Т. А. Поликультурное образование и воспитание учителя-словесника средствами мировой художественной литературы / Т. А. Якадина. — М., 2004. — С.60.

6. Outstanding Foreign Writer s: учеб.-метод. пособие. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями). Направленность Русский язык и литература / авт.-сост. С. В. Овчаренко, А. В. Севастьянова. — Сургут : РИО СурГПУ, 2016. — 133 с.

Л. О. Овчинникова, Т. Н. Резникова
филиал Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия» в г. Калининграде, Калининградский государственный технический университет (Россия, г. Калининград)

СПОСОБЫ НЕПРЯМОГО ВНЕДРЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

THE UNUSUAL WAY OF IMPACTING THE CULTURE INFORMATION INTO THE TEXT FOR READING IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Рассматривается проблема подготовки иностранного студента к реальной коммуникации; дается характеристика способам внедрения в процесс обучения русскому языку как иностранному лингвокультурологической инофрмации.

Ключевые слова: *лингвокультурологический аспект, прецедентные тексты, лингвострановедческая информация.*

The article considers the problem of training of foreign students to real communication; describes the methods of implementation in the process of teaching Russian as a foreign language linguo-cultural information.

Keywords: *linguocultural aspect, precedent texts, linguistic and cultural information.*

Одной из основных задач преподавания русского языка как иностранного является подготовка обучаемого к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сферах. В рамках этой задачи учебный процесс должен быть нацелен не только на формирование умений и навыков, необходимых для овладения русским языком, но и на знакомство с типичными явлениями социально-экономической, культурной и научной жизни России, традициями и ценностями русского народа. [2, с. 5]

Тер-Минасова С. Г. подчеркивает, что успешное обучение русскому языку как иностранному может быть достигнуто только при условии ясного понимания реального, действенного учета социокультурного фактора. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяются знанием социальной

и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. [6, с. 14 —15]

Лингвокультурологический аспект необходимо учитывать в практике преподавания русского языка как иностранного, так как язык неразрывно связан с культурой человека, его менталитетом, картиной мира. Опора на теоретические основы лингвокультурологии, внедрение в учебный процесс данных этой науки привело к формированию лингвокультурологического подхода, который определяется в методике РКИ как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [4, с. 101].

Язык является инструментом познания иных социокультурных ценностей и традиций. Исследователи предлагают широкий спектр средств, позволяющих сформировать лингвокультурологические навыки у обучающихся, к ним относится использование русских художественных произведений, кинофильмов, мультфильмов, фольклорных произведений, фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений и т. п. на уроках русского языка как иностранного, в том числе и включение в процесс обучения прецедентных текстов [3, с.3].

Под прецедентными текстами в данном случае понимаются небольшие по объему, но ёмкие по смыслу тексты, без которых носители языка не могут представить себе общение и которые совершенно непонятны иностранцу. Следовательно, незнание прецедентных текстов затрудняет коммуникацию с носителем языка.

Изучение прецедентных текстов позволяет иностранному студенту преодолеть культурный барьер, адаптироваться в новой социокультурной среде, овладеть вербально-семантическим кодом русского языка.

Анисимова И. Н. предлагает внедрить в учебный процесс преподавания РКИ также и краеведческие знания как важный элемент общенациональной культуры. В процессе изучения языка каждый студент встречается с региональными материалами, которые вызывают его интерес и создают дополнительные мотивации в учебе [1, с. 223].

Лингвокраеведение как часть лингвострановедения имеет те же цели и задачи, но применительно к отдельному региону, с учетом локального компонента. Лингвокраеведение в практике РКИ понимается как ознакомление с историей, традициями, населением, природой и культурой какой-то отдельной части страны с целью формирования лингвострановедческой компетенции как элементу коммуникативной компетенции. Лингвострановедческая компетенции — это совокупность регионально-культурных фоновых знаний и лингвокраеведческих навыков и умений, где регионально культурные фоновые знания определяются как система знаний о локальной культуре, извлеченных из языковых единиц, обладающих регионально-культурной коннотацией. Под лингвокраеведческими навыками и умениями понимается способность применять полученные знания в речевой ситуации [5, с. 155].

Лингвострановедческий материал, представляя собой определенную трудность для обучающихся иностранному языку, одновременно с этим способен сделать его более интересным, способствовать повышению мотивации к его изучению и более глубокому пониманию. При тщательном отборе лингвострановедческого материала представляется возможным и даже желательным его включение уже на ранних этапах обучения иностранному языку, при этом необходимо обращать особое внимание на доступность и привлекательность информации, ее связь с практическим опытом студентов.

Многообразие, многослойность, сложность, эмоциональная окрашенность, аксиологическая значимость лингвострановедческого материала обусловливает вариативность его включения в учебный процесс. Выбор самого материала, средств и методов его введения диктуется целями и условиями обучения, спецификой аудитории и многими другими временными и постоянными факторами.

Исходя из вышесказанного, на занятиях по русскому языку как иностранному предпочтительнее обращаться к текстам, не только содержащим лингвострановедческую либо лингвокраеведческую информацию, но также активизирующим речемыслительную деятельность обучающихся, побуждающих их к вступлению в коммуникацию на основе полученной информации.

Важно отметить, что лингвострановедческая информация может содержаться в тексте не только эксплицитно, напрямую обуславливая его тему, проблему, но и имплицитно, на уровне отдельной подтемы или общей идеи текста. При этом такая информация может актуализировать а при выполнении предтекстовых заданий, что позволит, с одной стороны, привлекать фоновые знания обучающихся, с другой стороны, активизировать лексику другой тематики согласно учебным целям занятия (например, лексику по специальности).

Перспективным вариантом в данном отношении могут быть тексты эпистолярного жанра. Одной из причин, позволяющих говорить о высоком креативном потенциале эпистолярного жанра, является его направленность на самопознание и самотрансляцию, которые в совокупности являются движущей силой творческой деятельности человека. Органичное сочетание в текстах эпистолярного жанра исповедальности с диалогичностью обладает особой значимостью для активизации творческой деятельности, поскольку адресат может представать во многих вариациях, что и дает огромный простор для творчества.

В зависимости от заявленной личности адресата письма меняются коммуникативные задачи, интенции обучаемого (адресат-сверстник, адресат — младший по возрасту, адресат — русский, адресат — иностранец, адресат — житель страны обучаемого). Кроме того, такой реальный либо вымышленный адресат уже тем отличается от преподавателя, что от него не ожидается оценка, при коммуникации с ним нет страха ошибки или неудачи, что особенно важно на начальных этапах обучения.

Очень значимой для восприятия лингвострановедческой и лингвокраеведческой информации является такая особенность текстов писем, как отрефлексированность и эмоциональная окрашенность их содержания. Для образовательного процесса это чрезвычайно важно, поскольку развитию творческих способностей в значительной мере способствуют задачи, требующие

использования жизненного опыта и повседневных наблюдений. Возможность делиться этим опытом и необходимость рефлексивной трансформации этого опыта приводит к акцентированию внимания обучаемых на содержании своего высказывания, тем самым в центре внимания оказывается мысль, а язык выступает в своей прямой функции — формирования и формулирования этих мыслей.

Жанр письма также позволяет эффективно решать задачи транслирования страноведческой информации, при чтении и составлении текстов эпистолярного жанра данной тематики происходит активное включение обучаемых в диалог культур, тем самым создаются условия для полноценного и естественного процесса межкультурной коммуникации при минимальных организационных и временных затратах.

Очевидно, что и в образовательном процессе, и в эпистолярном дискурсе страноведческая информация неотделима от информации социокультурной. Работа с текстами писем с установкой на извлечение имплицитно выраженных элементов национальной картины мира оказывается интересной для обучаемых и эффективной как для формирования социокультурной компетенции, так и для развития их творческих способностей.

Одной из причин особой эффективности текстов эпистолярного жанра в плане формирования различных компетенций и в целом личностной самореализации является их особая эмоциональность, естественность, искренность. Содержанием письма становится не просто реальность, а реальность, наделенная личностным, а потому особо значимым смыслом.

Эмоциональная окрашенность эпистолярного жанра связана также с возможностью драматизации учебного процесса. Творческий процесс позволяет личности не просто познать себя, но и познать «другое я», «другой вариант себя», то есть «примерить на себя» различные «маски» — социальные роли, жизненные ситуации.

В соответствии со значительным дидактическим потенциалом текстов эпистолярного жанра, организация работы с ними также имеет огромное множество вариантов. Как правило, даже самое элементарное задание «чтение письма и ответ на него» может быть интересным и эффективным заданием. Результат будет зависеть от заложенной в тексте письма информации, от степени адаптации текста, его актуальности для обучаемых, искренности изложения, наличия обращений, апелляций к мнению обучаемых («Я думаю, что… Напиши, пожалуйста, а как думаешь ты?») и т. д.

Как опыт построения дидактического материала для формирования лингвострановедческой (и в том числе лингвокраеведческой) компетенции на основе целостного корпуса текстов эпистолярного жанра можно рассматривать учебное пособие «Расскажи мне обо всем: Пособие по русскому языку в дружеской переписке».

Настоящее пособие имитирует общение по электронной почте двух подруг, в непринужденной форме обменивающихся как личной, так и социокультурной, лингвострановедческой, лингвокраеведческой информацией. Наличие сквозного сюжета призвано увеличить занимательность пособия, его читательскую привлекательность. Лингвострановедческая информация представлена через призму необходимости (решение бытовых проблем, конкретных коммуникативных задач) либо проявления естественного любопытства (факты различия в поведении, в привычках, в традициях), в непосредственном личном опыте: восприятие новых традиций, возможность личного участия в них (свадьбы, визиты, подарки и т. д.).

При комментировании различных ситуаций в текстах пособия используются пословицы и поговорки, крылатые фразы с их толкованием. Упражнения и задания, включенные в пособие, направлены как на расширение словарного запаса, использование в речи распространенных разговорных клише, так и на усвоение лингвострановедческой и лингвокраеведческой информации в увлекательной форме.

Важным моментом является акцент на неформальных, тёплых дружеских отношениях респондентов, представляющих хотя достаточно близкие, но все же различные культуры. Тем самым те различия в традициях, быте, восприятии действительности, которые часто могут вызвать непонимание и недоумение, рассматриваются в изначально позитивном, толерантном ключе.

Важным направлением приобщения обучающихся к наиболее актуальным для них лингвострановедческим знаниям является работа с информацией о различных религиозных традициях, практиках и объектах (священных книгах, предметах, географических объектах, сооружениях и т. д.). Данная тема требует особо внимательного отношения, поскольку потенциально является источником напряженности, острых дискуссий, одной стороны, и выраженной активизации речемыслительной деятельности, эмоциональной вовлеченности.

В аспекте работы с лингвострановедческой информации религиозной направленности особую роль играет наличие большого количества широко распространенных, но поверхностных, а зачастую неточных, искаженных знаний, представляющих различные конфессии как замкнутые, экзотические, недоступные пониманию философские, этические и эстетические системы. При этом глобальность, неоднозначность, многослойность соответствующей лингвокультурной информации ассоциируется у обучающихся с высокой концентрацией, огромным объемом материала, сложнейшими логическим построениями, недоступными пониманию запретами и т. д. Такие ассоциации не способствуют повышению мотивации к обращению к материалам, содержащим лингвострановедческие знания религиозной направленности.

Тем не менее, представляется очевидным, что хотя бы в минимальных объемах обращение к такого рода материалу необходимо при формировании лингвострановедческой компетенции, в противном случае сформировавшаяся у обучающихся языковая картина мира будет неполной, фрагментарной, с большим количеством смысловых и эмоциональных лакун.

Преодоление сопротивления к изучению соответствующего текстового материала возможно при повышении привлекательности источников информации. В отношении текстов, содержащих сведения по определенной религии или конфессии, можно назвать такие средства облегчения их восприятия, как:

— научно-популярный характер текста (сочетание научного и публицистического стиля речи, ак-

цент на необычных фактах, риторические приёмы привлечения и удержания внимания, обилие экстралингвистических средств: фотографий, рисунков, схем и т. д.);
— сравнительно-сопоставительный анализ двух или нескольких конфессий или религий;
— драматизация текста (наличие в нём персонажей, повествовательный тип изложения).

Представляется целесообразным создание учебных пособий, содержащих лингвострановедческую информацию религиозной тематики и направленных как на развитие навыков по видам речевой деятельности, так и на формирование лингвокультурных компетенций, воспитание толерантности, уважения к иным культурам, традициям и системам ценностей.

Очевидно, что были предложены лишь немногие и только самые очевидные пути использования текстов, содержащих лингвострановедческую информацию, как средства активизации творческой деятельности обучаемых, развития их творческих способностей, повышения их мотивации к обучению. Креативный потенциал данного дискурса представляется поистине безграничным, его реализация зависит от конкретных целей и условий обучения, индивидуальных особенностей обучаемых и профессиональных предпочтений преподавателя.

Список литературы

1. Анисимова, И. Н., Петрова, О. А. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Чувашского университета, 2015. — № 4. — С. 223—226
2. Василюк, И. П. О статусе прикладной лингвокультурологии / И. П. Василюк // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания/ — 2013. — № 4. — С. 5—10.
3. Гриценко, Л. М., Демидова, Т. А., Бохонная, М. Е. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного // Научный журнал КубГАУ,. — 2017. — № 126 (02).
4. Дигина, О. Л Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку / О. Л. Дигина // Lingua mobilis, 2009. — № 4(18). — С. 99—105.
5. Доминова, Т. н. Теоретические основы создания лингвокраеведческого словаря для иностранных учащихся / Т. н. Доминова // Мир науки, культуры, образования, 2012. — № 4 (35). — С. 15 5— 157.
6. Тер-Минасова, С. Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С. Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 1998. — № 2.
7. Yoanna, Mampe, Ovchinnikova, Lada. Расскажи мне обо всем: Пособие по русскому языку в дружеской переписке. Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2017.

Л. В. Павлова
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И.Носова (Магнитогорск, Россия)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

STUDENTS' AESTHETIC DEVELOPMENT BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

В данной статье представляются основные результаты проведенного исследования по определению содержательных аспектов художественно-эстетического развития студентов вуза средствами иностранного языка. В статье дается определение художественной культуры личности, которая рассматривается как способность человека понимать, любить и оценивать явления искусства, испытывая потребность в систематическом общении с ним. Доказывается, что художественная культура студента, развиваемая средствами иностранного языка, проявляется в знаниях различных видов и жанров искусства; умениях воспринимать смысл художественного образа, различать лингвистические средства выразительности, анализировать эстетические ценности в аутентичном тексте; в устойчивом интересе к искусству, художественным традициям изучаемой и родной культур и достижениям мировой культуры. Основные результаты исследования состоят в выявлении содержательного наполнения эмоционально-оценочного компонента обучения иностранному языку и разработке комплекса приемов, направленных на художественно-эстетическое развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе. Представленные результаты доказывают, что реализация данных приемов обеспечивает художественно-эстетическое развитие студентов средствами иностранного языка.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое развитие, художественная культура, иноязычное образование, педагогический прием, эмоционально-оценочный компонент, социокультурный контекст, стилистическая интерпретация текста, образность, эстетические ценности.*

This paper presents the main results of the research aimed at determining the essential aspects of university students' aesthetic development by means of foreign language learning. According to the authors, artistic culture is a person's ability to perceive, enjoy and appreciate works of art . The investigation proves that a student's artistic culture, developed by means of foreign language learning, is manifested in his/her knowledge of different

genres of art, abilities to distinguish and analyze linguistic means of creating imagery and aesthetic values in an authentic text. Artistic culture also includes a person's interest in art and aesthetic traditions of the world culture. Hence, the research involves determining the contents of the emotive component of foreign language learning and working out a complex of teaching techniques, aimed at the students' aesthetic development in the process of target language acquisition. So, the obtained results prove that the application of the complex of special teaching techniques ensures effective aesthetic development of university students by means of foreign language learning.

Keywords: *aesthetic development, artistic culture, foreign language learning, teaching technique, emotive component, sociocultural context, stylistic text interpretation, imagery, aesthetic values.*

Гуманитарно развивающее значение иностранного языка проявляется в том, что в процессе овладения иностранным языком обучающиеся познают мировую культуру, её достижения и глобальные проблемы; национальные культуры, их своеобразие и отражение в образе и стиле жизни людей; специфику родной и изучаемой культуры; общечеловеческие ценности и культурные универсалии, их наполнение в различных культурах; механизмы отражения культуры в языке и речи. Кумулятивная функция языка проявляется в том, что язык не просто предает некоторое сообщение, но и обладает способностью «фиксировать и сохранять» культурные достижения человечества.

Познавая новое средство общения, обучающиеся приобщаются к духовному наследию стран и народов, их исторической и культурной памяти, при этом осознают свою гражданскую, этнокультурную и общечеловеческую идентичность. В результате иноязычного образования обучающийся должен научиться соотносить свое и чужое, осознавать общее, объединяющее его культуру и культуру страны изучаемого языка, и осознавать отличное и истоки этого отличия. Актуальность данного исследования обусловлена модернизацией иноязычного образования в вузе, направленного на формирование у выпускников лингвистического профиля эстетических потребностей и вкусов, оценочных критериев в контексте духовно-нравственных идеалов, стремление к постоянному самообразованию и изучению иностранного языка в течение всей жизни. Новизна исследования заключается в выявлении сущностных аспектов процесса художественно-эстетического развития студентов средствами иностранного языка. Объектом исследования является процесс иноязычного образования студентов, предметом исследования выступают методические основы процесса художественно-эстетического развития студентов средствами иностранного языка. Задачи исследования включают определение содержательного наполнения эмоционально-оценочного компонента обучения иностранному языку и разработку комплекса приемов, направленных на художественно-эстетическое развитие студентов средствами иностранного языка. **Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования**: теоретические методы (анализ, интерпретация и обобщение), эмпирические методы (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, эксперимент), методы обработки результатов (статистические методы обработки результатов исследования, методы компьютерной обработки данных и наглядного представления результатов).

Межкультурная коммуникация предполагает не только овладение иностранным языком, но и приобретение знаний о культурном наследии, духовных ценностях, истории, традициях и обычаях носителей изучаемого языка. Задачей высшей школы является подготовка специалистов, способных принимать активное участие в культурной и духовной жизни общества. Важным показателем развития личности является её художественно-эстетическая культура. Вопросы теории художественной культуры и художественного сознания нашли отражение в трудах М. М. Бахтина, Г. Д. Гачева, М. С. Кагана, Л.Н. Когана, Б. Т. Лихачева и др. А. С. Запесоцкий отмечает, что владение языком второй действительности — художественной — характеризует степень сформированности художественного потенциала личности. Развитая способность адекватно воспринимать отображаемую искусством жизнь (либо творить искусство) позволяет человеку целостно осваивать окружающую действительность, развивать свой духовный мир в гармоничном единстве и взаимодополнении основных личностных потенциалов: познавательного, созидательного, ценностно-ориентированного, коммуникативного и художественного [3, с. 298].

Изучение иностранного языка способствует накоплению широких представлений о родной и иноязычной культурах в таких областях как искусство, музыка, литература. В результате у обучающегося формируется художественно-эстетический вкус, потребность общения с искусством, развивается художественно-эстетическая культура как важнейшая часть гуманитарной культуры личности.

Искусство действует не на какую-нибудь одну человеческую способность, эмоции или интеллект, а на человека в целом. Гармоничность художественного воздействия рождается на стыке двух полюсных явлений. Один полюс — полнота, глубина и непосредственность эмоционально-личностного переживания, способность снова поддаться гипнозу реальности, иллюзии жизненной правды («над вымыслом слезами обольюсь….»). На другом полюсе — определенным образом выдержанная «эстетическая дистанция», понимание условностей языка искусства, его специфики, возможности в самосовершенствовании, национальной окрашенности гуманитарного смысла и т. д. [6].

Иноязычное образование предоставляет широкие возможности для художественно-эстетического развития обучающихся, так как в самом преподавании предмета «иностранный язык», его содержании, большое место занимают вопросы и проблемы культуры и искусства страны изучаемого языка, в том числе и художественного творчества.

Знакомство с искусством позволяет обучающимся развивать художественный эстетический вкус, воспитать уважение к традициям и культуре других народов, осознавать потребности в сохранении традиций классической культуры (национальной и мировой) и гармонизации её связей (в своем сознании) с современным искусством.

В процессе овладения иноязычной культурой обучающийся учится читать иноязычные художественные тексты, которые декодируются не только мыслью, но и воображением, и именно посредством воображения обучающийся воссоздает образы, которые когда-то возникли в воображении художника и закодированы в его тексте. Приобщаясь к иноязычной прозе и поэзии, студент декодирует иноязычный художественный текст, реконструирует его, сравнивает его смыслы со смыслами родной культуры и переводит в личностно-значимые категории созданные художником образы.

Подлинная встреча с текстом — это всегда диалог с автором и героем текста. При этом у обучающегося вырабатывается способность «говорить с произведением как с живой человеческой личностью» (М. М. Бахтин) и результат понимания рождается «совместными усилиями отправителя и получателя, превращающихся в партнеров единого действия» [4, с. 100].

На основе приведенных утверждений мы можем сделать вывод о том, что гуманитарно-развивающее влияние иностранного языка проявляется в формировании художественно-эстетической культуры личности как способности человека чувствовать, понимать, любить и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, эмоционально положительно воспринимать образцы высокого художественного творчества, испытывая потребность в систематическом общении с искусством. Приобщаясь к произведению искусства в рамках иной культуры, человек не только овладевает его специфическим языком, но и осваивает иной социально-культурный опыт, развивает способность любить, понимать и оценивать эстетические достоинства произведения искусства, обогащая тем самым свой внутренний духовный мир.

Итак, в контексте нашего исследования художественно-эстетическая культура личности рассматривается как способность человека понимать, любить и оценивать явления искусства, испытывая потребность в систематическом общении с ним. Она включает: знание различных видов и жанров искусства; умение воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности, умения анализировать эстетические ценности, в том числе в иноязычном тексте; устойчивый интерес к искусству, художественным традициям изучаемой и родной культур и достижениям мировой культуры Художественно-эстетическая культура обогащает внутренний духовный мир и обеспечивает реализацию творческого потенциала личности.

Современная концепция языкового образования ориентирована на личность обучающегося, на всестороннее развитие его способностей, обеспечивающих активное познание и взаимодействие с окружающим миром. В связи с вышесказанным логично предположить, что аффективно-оценочный компонент обучения иностранному языку должен включать знания о культурном наследии, историко-культурном фоне развития, о различных аспектах социальной, культурной, политической жизни стран изучаемых языков, знания об исторической памяти, художественной, религиозной культуре, их отражении в философии и стиле жизни различных слоев общества стран соизучаемых языков и их влиянии на мировую культуру, а так же универсальные способы познания культуры и окружающего мира. Включение в содержание обучения иностранному языку тем, связанных с различными видами искусства: музыкой, живописью, театром, архитектурой, поэзией и пр. способствует нравственно-эстетическому воспитанию и социальному развитию личности средствами иностранного языка и формирует целостную культурную картину мира.

В приобщении обучающихся к иноязычной культуре большую роль играют языковые спецкурсы, которые обогащают студентов фоновыми знаниями о языке и культуре во всем богатстве их проявлений. Лингвокультурологические спецкурсы: «Язык и социокультурный контекст», «Язык и массовая культура» знакомят студентов с особенностями употребления языковых и речевых форм в различных социокультурных контекстах, помогают осознать дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации слов, словосочетаний и высказываний. Так студенты получают представления о многообразии культур мира, обретают культурную непредвзятость, глубже осознают свою социокультурную идентичность.

Особое место занимают интегрированные занятия, направленные на формирование целостной картины мира, культурное самоопределение и художественно-эстетическое развитие обучающихся. Организация языковой практики на основе интеграции иностранного языка, лингвострановедения, литературы, истории, различных видов искусства (музыки, живописи, театра, кино) способствует развитию эмоционально-оценочной сферы, общекультурному и нравственному становлению студентов [9, с. 254].

Выделим приемы, обеспечивающие художественно-эстетическое развитие средствами иностранного языка. Вслед за Е. И. Пассовым мы рассматриваем прием как интегративную единицу обучающего воздействия, представляющую собой определенное сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учете условий обучения и направленная на достижение какой-либо конкретной цели [7]. При выборе приемов, направленных на художественно-эстетическое развитие средствами иностранного языка мы опирались на исследования М. А. Ариян, И. А.Бобыкиной, Н. Д. Гальсковой Р. П., Мильруда и др.. Анализ исследований по проблеме, собственные теоретико-экспериментальные изыскания привели нас к выводу о целесообразности выделения ценностно-аналитических и аффективно-оценочных приемов, направленных на развитие художественно-эстетических аспектов личности студентов в процессе иноязычного образования. Данные приемы включают следующие разновидности: **ранжирование социокультурной информации, ценностный анализ продуктов культуры,** использование лирического текста. Сочетание лирического текста с музыкой, живописью, театрализацией способствует повышению эффективности обучения иностранному языку через формирование личностных смыслов, связанных с восприятием художественного произведения и активизацией эмоциональной сферы обучающихся [8, с. 212]. Использование поэтических текстов направлено на формирование умений проникнуть в художественную ткань произведения, осмыслить эстетическую

ценность прочитанного. Знакомясь с приемами лингвостилистической интерпретации текста на основе англоязычных лирических произведений, студенты учатся видеть многоаспектность возможного толкования текста, анализировать контекст и подтекст, выявлять базовые ценности, осознают собственные сходные или различные ценностные ориентации, учатся понимать и ценить слово, развивают эстетический вкус.

Экспериментальная работа проводилась в два этапа: констатирующий и формирующий эксперимент, который проводился на базе ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова». В экспериментальной работе принимали участие 197 студентов факультета иностранных языков. Необходимо отметить, что на начало формирующего эксперимента на этапе диагностического тестирования экспериментальные и контрольные группы были примерно равны по уровню социокультурных знаний, умений и качеств, являющимися показателями художественно-эстетического развития.

На конец формирующего эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень художественно-эстетического развития, возросло в 2,0 раз и составило 28 %, средний уровень достигли 55 % студентов. Количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось в 2,2 раза или на 21 % . Эти данные подтверждают нашу мысль о необходимости специально организованной работы, направленной на расширение общей эрудиции и художественной культуры, развития тонкого чувства гармонии и красоты, постоянной потребности в искусстве; формировании целостной культурной картины мира студентов.

Сравнение данных диагностического и итогового анкетирования свидетельствуют о том, что студенты экспериментальных групп в большей степени демонстрируют знания основных жанров искусства, умений создавать художественные образы, подбирать образные средства выражения по сравнению со студентами контрольной группы.

Использование в образовательном процессе таких форм как интегрированные занятия на основе сочетания таких дисциплин как английский язык, живопись, музыка, литература, история, Лингвокультурологические спецкурсы, работа над лирическими текстами, участие в международном образовательном проекте «Британская литература» стимулировали студентов экспериментальных групп интегрировать социокультурные знания и умения, приобретенные в процессе изучения смежных гуманитарных предметов; способствовали развитию умений извлекать эстетические ценности, различать средства выразительности в художественном тексте, фильме, картине; находить ассоциации, вызываемые художественным явлением. Данные умения наиболее ярко воплотились в творческих произведениях студентов: переводах поэтических произведений, творческих эссе, театральных постановках англоязычных авторов. В экспериментальных группах вырос интерес к художественному творчеству.

Итак, полученные результаты подтвердили, что реализация ценностно-аналитических и аффективно-оценочных приемов на основе выделенного эмоционально-оценочного компонента содержания обучения иностранному языку обеспечивает художественно-эстетическое развитие личности, проявляющееся в знаниях различных видов и жанров искусства; умениях воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности, анализировать эстетические ценности в иноязычном тексте; в устойчивом интересе к искусству, художественным традициям изучаемой и родной культур и достижениям мировой культуры.

Результаты формирующего эксперимента

Группы	Уровни художественно-эстетического развития						Количество человек в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	количество	%	количество	%	количество	%	
ЭГ-1 (Н)	19	39	23	47	7	14	49
ЭГ-1 (К)	9	18	27	55	13	27	49
ЭГ-2 (Н)	19	38	24	48	7	14	50
ЭГ-2 (К)	8	16	29	58	13	26	50
ЭГ-3(Н)	18	38	23	48	7	14	48
ЭГ-3(К)	8	17	25	52	15	31	48
КГ (Н)	19	38	24	48	7	14	50
КГ (К)	18	36	25	50	7	14	50

Список литературы

1. Ариян, М. А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 7. — С. 2—8.

2. Бобыкина, И. А. Проблемы развития самообразовательной компетентности студентов в современной системе профессиональной подготовки / И. А. Бобыкина // Вестник Башкирского университета. — 2009. — Т. 14, № 1. — С. 306—309.

3. Запесоцкий, А. С. Образование, философия, культурология, политика : монография / А. С. Запесоцкий. — М. : Наука, 2002. — 456 с.
4. Каган, М. С. Морфология искусства / М. С.Каган. — Л., 1972. — 180 с.
5. Лихачев, Б. Т. Эстетика воспитания / Б. Т. Лихачев. — М.: Педагогика, 1972. —159 с.
6. Лузина, Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека) / Л. М. Лузина. — Псков, 1997. — 167 с.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. — Минск : Лексис, 2003. — 184 с.
8. Павлова, Л. В. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе / Л. В. Павлова // Сибирский педагогический журнал . — 2009. — № 9. — С. 110—116.
9. Павлова, Л. В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : дисс. … д-ра пед. наук / Л. В. Павлова. — Нижний Новгород, 2016. — 427 с.

П. С. Романов
Московский государственный областной технологический университет
(г. Королев, Россия)

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

TO THE QUESTION OF LINGUISTIC ANXIOUTY ESTIMATION

В статье раскрывается один из подходов зарубежных исследователей к построению модели измерения степени лингвистической тревожности. Сама по себе идея измерения степени тревожности не нова. Ее создание нацелено в первую очередь на понимание остроты ситуации с изучением иностранного языка студентом и подбора правильной методики обучения, которая позволит преодолеть психологический барьер и эффективно завершить курс иностранного языка. Каждой возможной методике, предлагаемой для преодоления состояния лингвистической тревожности, в модели зарубежных исследователей соответствует определенная количественная мера. Подобного рода оценочные модели, как правило, базируются на шкале Лайкерта, часто применяемой в социологических исследованиях.

Ключевые слова: *лингвистическая тревожность, методика преподавания иностранных языков.*

The article reveals one of the approaches of foreign researchers to the construction of a model for measuring the degree of linguistic anxiety. In itself, the idea of measuring the degree of anxiety is not new. Its creation is aimed primarily at understanding the acuteness of the situation with learning a foreign language by a student and selecting the right teaching methods that will overcome the psychological barrier and effectively complete a foreign language course. Every quantitative measure corresponds to every possible technique proposed for overcoming the state of linguistic anxiety in a model of foreign researchers. Such evaluation models are usually based on the Likert scale, often used in sociological research.

Keywords: *linguistic anxiety, methods of teaching foreign languages, educational technologies.*

В конце двадцатого века лингвисты и методисты всего мира сосредоточили свое внимание на проблеме лингвистической тревожности при изучении иностранных языков [1, с. 2]. Современные исследователи данной проблемы характеризуют лингвистическую тревожность как ситуационно обусловленную [3, 4]. Ее нельзя отнести ни к личностной тревожности, которая, как правило, относится в обычному патологическому состоянию личности, ни к ситуативной тревожности, хотя последняя проявляется в реакциях организма-капли пота, вспотевшие ладони, неожиданно пересохшая слизистая рта, мышечное сокращение, напряжение, учащение пульса и участившееся дыхание [6, с. 5]. Многочисленными исследованиями было установлено, что явление лингвистической тревожности весьма распространено среди изучающих иностранные языки и что оно оказывает несомненное негативное влияние на результаты обучения. Исследователи Ganschow and Sparks выдвинули гипотезу о том, что явление лингвистической тревожности служит индикатором начального этапа общих лингвистических проблем [2, с. 199]. Все исследователи единодушны в том, что лингвистическая тревожность, безусловно определяет конечный успех изучения иностранного языка. Именно по этой причине данное явление служит предметом постоянных изысканий зарубежных лингвистов и решение данной проблемы хотя бы частично приведет к заметных успехам студентов, изучающих иностранные языки. пристальное внимание лингвистов привлекают также корреляционные связи тревожности, факторы, наличие которых способно или напрямую влияет на результаты обучения. Некоторые исследователи установили ряд существенных факторов, связанных с явлением лингвистической тревожности. По их данным, студенты с высокой степенью лингвистической тревожности более возрастные, отличаются также большими успехами в учебе, никогда не посещали зарубежные страны, в том числе страну изучаемого языка, никогда не занимались на курсах иностранного

языка в рамках школьного уровня, у них отсутствует вера в успех освоения программы иностранного языка, негативно оценивают свои лингвистические достижения, имеют заниженную самооценку. Также было установлено, что студенты с высокой степенью лингвистической тревожности часто утверждают, что им приходится чересчур много времени тратить на изучение других учебных дисциплин, отчего у них не остается времени на языковую подготовку, они часто не высыпаются и поэтому на занятиях это мешает им усваивать новый материал, они не могут правильно организовать свои занятия, техника личной работы у них чрезвычайно низка, они не сразу включаются в процесс обучения, когда садятся за стол с учебниками или в аудитории.

В конце прошлого века среди исследователей бытовало мнение, что феномен лингвистической тревожности представляет собой линейный или одномерный конструкт. Новое слово в представлении о феномене лингвистической тревожности было внесено МакИнтайром и Гарднером в 1994 г. в их работе, использующей так называемую модель Тобиаса [7, с. 25]. Ими было выдвинуто предположение о том, что эффект лингвистической тревожности присутствует как минимум на трех основных стадиях процесса изучения иностранного языка, а именно: на входе, во время обработки, на выходе. Поскольку обзор работ зарубежных лингвистов по этой теме будет опираться именно на базовые работы З. Тобиаса (Городской университет Нью-Йорка), то рассмотрим несколько более подробно суть модели Тобиаса, хотя это и нарушает хронологическую последовательность рассмотренных научных позиций северо-американских ученых в вопросе лингвистической тревожности. В своих работах от 1977 и 1986 гг. Тобиас представляет модель когнитивного воздействия тревожности на результаты обучения безотносительно к предмету изучения, то есть не иностранным языкам. Данная модель включает в себя три стадии процесса обучения: вход, обработка и выход. Стадия входа представляет собой первое появление стимула в понимании обучающегося. Если тревожное состояние проявляется на этапе входа, то внутренние реакции студента могут рассеивать внимание и концентрацию студента на предмете обучения. При этом может возникать все меньше стимулов для обучения или же начинает уменьшаться число уже имеющихся стимулов. Для начала занятия и преодоления порога тревожности может понадобиться новая установка на проведение занятий со студентами. На стадии обработки студенты распознают входящие послания и процесс обучения в основном состоит из узнавания значения новых слов изучаемого языка и запоминания значения этих слов.. Если тревожность начинает проявляться именно в этот период, то понимание изучаемого языка студентом и сам процесс обучения явно пострадают, поскольку будет отсутствовать понимание новых слов и выражений. Это понимание, как правило, подкрепляется лингвистическим опытом студента и его опорой на родную грамматику и знание интернациональных терминов. На заключительном этапе процесса обучения материал изучаемого языка представлен как письменной, так и в устной форме. Появление тревожности на данном этапе может привести к неэффективному поиску новых слов и замедлению процесса расширения словарного запаса. Также студенты могут неправильно использовать массив грамматических правил изучаемого языка или совсем утерять способность использовать эти правила на практике. Эти положения теории Тобиаса интенсивно продолжают использовать в своих теоретических построениях и исследованиях многие современные лингвисты в той или иной интерпретации, что свидетельствует об огромном потенциале данной модели. Наиболее убедительную интерпретацию модели Тобиаса в своих работах дали McIntyre и Gardner. При этом они сформулировали определенные ограничения в применении модели Тобиаса конкретно к ситуации с изучением иностранных языков. Они утверждали, что термин «стадии обучения» не следует трактовать как раздельные этапы обучения, а всего лишь как стадии одного и того же образовательного курса. В соответствии с трактовкой Макинтайра и Гарднера на первоначальном этапе обучения тревожность представляет собой страх студента в те моменты, когда он сталкивается с незнакомым словом изучаемого языка, фразой или целым предложением. Степень тревожности на этом этапе полностью определяется способностью студента к получению нового знания, концентрации внимания на новом материале, к распознаванию внешних раздражителей. Возникающая на этой стадии обучения тревожность может существенно снизить эффективность обучения на первоначальном этапе. Это может происходить тогда, когда способность студента воспринимать новый учебный материал ослабляется и номинальные стимулы теряют свою привлекательность для такого студента в силу неспособности студента «впитать» новый материал. Студенты с высоким уровнем тревожности на первоначальном этапе обучения склонны к усвоению информации, не относящуюся напрямую к теме обучения, что существенно влияет на качество и количество усваиваемого материала на первоначальном этапе. Согласно данным исследователей такие студенты могут задавать гораздо большее количество вопросов на первоначальном этапе, чем их коллеги с меньшим уровнем тревожности, или же могут перечитывать многократно материал, который ими не был усвоен на первоначальном этапе из-за возникшей тревожности.

Тревожность, возникающая на втором этапе обучения, представляет собой мрачные предчувствия студента, когда процесс познания реализуется на внешних стимулах, то есть в тот момент, когда студент предпринимает попытки структурировать и упорядочить поступающую информацию на первоначальном этапе. Степень тревожности на данном этапе напрямую зависит от степени сложности нового учебного материала, от состояния памяти студента, от качества структурирования входного материала. Согласно исследованиям Тобиаса тревожность на этом этапе может существенно понизить эффективность процесса обучения, взаимодействуя с процессами первоначальной стадии обучения, которые воздействуют на входную информацию, преобразуют ее и создают решение для проблем. Таким образом, явление тревожности может ослабить эффективность работы памяти студента, особенно когда приходится запоминать новый материал и принимать решения по преодолению возникающих сложностей в усвоении нового материала.

В частности, высокая степень тревожности на втором этапе может снизить способность студента воспринимать входящие послания или заучивать новые слова и выражения изучаемого языка [5, с. 283].

Явление тревожности на третьем заключительном этапе процесса обучения представляет собой тревожное состояние, которое испытывает студент, получив задание продемонстрировать степень усвоения учебного материала. В результате такое состояние превращается в серьезное препятствие для студента на пути усвоения нового материала, но еще до наступления третьей фазы учебного процесса. Было установлено, что и на втором и на третьем этапе обучения эти типы тревожности накладываются друг на друга. Это приводит к очень негативным результатам учебного процесса, потому что такая комплексная тревожность мешает студенту говорить или выполнять письменные работы на иностранном языке.

Как результат творческого применения модели Тобиаса стало создание многомерной шкалы для измерения степени тревожности на всех трех стадиях процессе обучения [5, с. 284]. Эти ученые проводили свои исследования среди канадских студентов и установили, что общая лингвистическая тревожность представляет собой некую интегральную величину, зависящую от степени успеха студента на каждом из перечисленных этапах. Макинтайр и Гарднер также провели оценку надежности (которую они называли в своих расчетах коэффициент альфа), получив обоснование устойчивой взаимосвязи между тремя шкалами и набором задач, стоящих перед студентом на каждом этапе. Даная работа Макинтайра и Гарднера была первой попыткой создать систему оценки лингвистической тревожности. Следующую попытку создать подобный психометрический инструмент предприняли Бейли Онвуегбузи и Дейли в 1999 г. Они провели опрос более чем 250 студентов вузов США, больше половины которых проходили курс романских языков. Каждая шкала, относящаяся к соответствующему этапу обучения, представляла собой стандартный шаблон Лайкерта с пятью рисками. Первая риска означала высокую степень согласия, вторая — обычная степень согласия, третья — индифферентное или безразличное отношение, четвертая — несогласие, пятая — сильная степень несогласия. При помощи этих трех типов шкал исследователи попытались оценить степень лингвистической тревожности на каждом из трех этапов процесса обучения.

Многочисленные исследователи сходятся во мнении, что лингвистическая тревожность на сегодняшний день является самым серьезным препятствием на пути успешного изучения иностранных языков [1, с. 1]. Цель данного исследования заключалась в анализе психометрических свойств шкалы входной тревожности, шкалы тревожности на основном этапе обучения, шкалы выходной тревожности. Исследования Макинтайра и Гарднера, Онвуегбузи и Дейли являются основными среди работ зарубежных лингвистов по измерению степени лингвистической тревожности на протяжении всего процесса обучения. В ходе исследования было установлено, что все три шкалы на каждом этапе процесса имеют адекватные психометрические характеристики. Свидетельством структурной аргументированности послужили итоги факторного анализа полученных полевых результатов, в ходе которого для каждой отдельной шкалы был выявлен специфический фактор, объясняющий широкий разброс параметров при исследовании. В отношении надежности полученных результатов авторы утверждают, что коэффициенты надежности альфа и точечной многосерийной корреляции свидетельствуют о том, что от метки на каждой шкале имеют гомогенный характер. Все три шкалы показали абсолютную индифферентность относительно пола студентов, курса, выбора языка, степени сложности предложенного курса. Степень тревожности студентов на завершающем этапе обучения существенно выше, чем на двух предыдущих. Лингвистическая тревожность на первоначальном этапе обучения имеет наиболее тесную связь с общим феноменом тревожности, приблизительно на 40 процентов объясняя расхождения по этому показателю. Как было установлено, хотя все три шкалы имеют адекватные психометрические характеристики, тем не менее, результаты проведенного факторного анализа не обеспечили убедительного свидетельства о том, что все эти три шкалы убедительно подтверждают концепции Макинтайра и Гарднера о лингвистической тревожности.

Рассмотренные модели оценки лингвистической тревожностями представляются многообещающими для использования отечественными лингвистами. Тем не менее, вопрос требует дальнейшей проработки и проведения массива социологических исследований в российских аудиториях.

Список литературы

1. Bailey, Ph., Onwuegbuzie, A.J., Daley, C.E. The validation of three-scale measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale / Ph. Bailey, A.J. Onwuegbuzie, C.E. Daley // report at the Annual Meeting of the mid South Educational Research Association (MSERA), Point Clear, AL, 1999. — 44 p.

2. Ganschow, L., Sparks, R. Anxiety about foreign language learning among high school women / L. Ganschow, R. Sparks //The modern language journal, 1996. — 80. — P. 199—212.

3. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety / E.K. Horwitz, M.B. Horwitz // Modern Language Journal, 1986. — 70. — P. 125-132.

4. McIntyre, P.D. Language anxiety: A review of the research for language teachers / P.D. McIntyre // In D.J. Young (Ed), Effect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety class atmosphere. San Francisco, McGrow Hill, 1999 — P. 24—45.

5. McIntyre, P.D., Gardner, R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the language / P.D. McIntyre, R.C. Gardner // Language Learning, 1994. — 44. — P. 283—305.

6. Steinberg, F.S., Horwitz, E.K. The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech / F.S. Steinberg, E.K. Horwitz // TESOL Quarterly, 1986. — 20 — P. 131— 136.
7. Tobias, S. A model of research on effect of anxiety on instruction / S. Tobias // In Sieber J., O'Neil H., Tobias S. Anxiety, learning and instruction. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. — 23 p.

С. И. Сафонова
Уральский государственный университет физической культуры
(Челябинск, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

USE OF INTERNET RESOURCES IN PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION

В статье рассмотрена проблема оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов вуза физической культуры с использованием учебных Интернет-ресурсов. Автор дает краткий обзор современных исследований, в которых используются такие ресурсы, как хотлист, мультимедийный скрэпбук, трэжа хант, сабджект сэмпла и вебквест. Описаны коммуникативно-речевые умения обучающихся, развиваемые посредством данных учебных Интернет-ресурсов. Представлена практика применения Интернета в обучении английскому языку студентов вуза физической культуры.

Ключевые слова: *интернет-ресурсы, студент, иноязычная коммуникативная компетенция, умение, говорение, аудирование, чтение, письмо.*

The article deals with the problem of process optimization of foreign language teaching with the use of educational Internet resources. The author reviews the existing research on the use of hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook and webquest. Students' communication skills developing by means of these educational Internet resources are described. Practice in the application of the Internet in English language teaching at the University of Physical Education is given.

Keywords: *internet resources, student, foreign communicative competence, skill, speaking, listening, reading, writing.*

Важным компонентом подготовки выпускника к спортивно-педагогической деятельности является коммуникативная практика, целью которой является формирование «навыков публичного выступления», отработка умений «вести диалог на разговорном уровне, диалоги и полилоги в ситуациях профессионального общения» [7].

Практической целью обучения иностранному языку является формирование у студента иноязычной коммуникативной компетенции. На сегодняшний день в теории и методике обучения иностранному языку существуют разные подходы к компонентному составу данной компетенции. Опираясь на исследования Р. П. Мильруд и И. Р. Максимовой [4, с. 7], отметим следующие компоненты коммуникативной компетенции:

— дискурсивный (системные знания, речевые умения, компенсаторные стратегии, языковые навыки и социокультурные нормы);
— интеллектуальный (общий кругозор, аналитические умения, критическое мышление, фоновые знания и логическое рассуждение);
— личностный (национальное самосознание, социальные умения, межкультурные стратегии, культурное самоопределение и межличностное взаимодействие).

При определении данных компонентов ученые отмечают существование коммуникативных барьеров, имеющих не языковую, а интеллектуальную и личностную природу (ограниченные знания по теме общения, замедленная коммуникативная реакция, малый опыт межкультурных контактов и т. д.). Таким образом, даже при относительно высоком уровне владения иностранным языком обучающиеся могут терпеть коммуникативные неудачи в реальном общении.

Студент, являясь активным участником образовательного процесса, с помощью иностранного языка приобщается к социальной жизни и приобретает опыт решения общечеловеческих проблем, а также частных задач конкретной профессиональной деятельности. Включение иноязычного образования в единый образовательный процесс способствует открытию широких возможностей реального общения и взаимодействия в естественном языковом окружении посредством современных технологий [1]. Существует ряд исследований, в которых показано положительное влияние методически грамотно построенной работы обучающихся с данными ресурсами на формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции [3; 6; 8].

В настоящее время в образовательном процессе могут быть использованы такие Интернет-ресурсы, как хотлист (hotlist), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), трежа хант (treasure hunt), сабждект сэмпла (subject sampler) и вебквест (webquest) [6]. Hotlist (хотлист) содержит список текстовых Интернет-ресурсов по теме. Multimedia scrapbook (мультимедийный чер-

новик) представляет список ресурсов по теме и включает не только ссылки на текстовые сайты, но и на фотографии, аудио и видеоматериалы и т. д. Treasure hunt (охота за сокровищами) содержит аннотированный список ссылок, включающий перечень вопросов по содержанию ресурса и финальный общий вопрос проблемного характера. Subject sampler (коллекция примеров) охватывает все тоже, что и первые три ресурса. Отличается тем, что направлен на обсуждение социально заостренных и дискуссионных тем, что подразумевает умение аргументировать собственное мнение по изучаемому вопросу [2; 6]. Webquest (веб-квест) предполагает организацию проектной деятельности по теме с использованием Интернета. Таким образом, каждый из этих указанных ресурсов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь, позволяет решать более сложные задачи учебного процесса.

Развитие информационных технологий снимает проблему подбора интересной и актуальной информации на иностранном языке. Между тем данные материалы обладают рядом особенностей, которые являются причиной трудности организации работы с ними. Прежде всего, следует отметить сложность языкового содержания: использование разговорных, фразеологических выражений, лакун, соблюдение определенных норм в соответствии с жанром произведения при рассмотрении текстовых аутентичных материалов [3].

Привлекает внимание в аспекте проблематики нашего исследования работа П. В. Сысоева и М. Н. Евстигнеева, которая наиболее полно отражает специфику развития коммуникативно-речевых умений обучающихся при использовании учебных Интернет-ресурсов [6, с. 108]. Вышеуказанные ресурсы способствуют развитию следующих умений: осуществление поиска информации; выделение ключевых слов; определение темы или проблемы; отделение основной информации от второстепенной; фиксирование необходимой информации из прочитанного; изложение содержания прочитанного; обобщение информации, содержащейся в тексте. Данные умения являются универсальными как для рецептивных (чтение и аудирование), так и продуктивных (говорение и письмо) видов речевой деятельности.

В то же время развитие коммуникативно-речевых умений посредством Интернет-ресурсов можно рассмотреть по всем видам речевой деятельности. Так, например, в процессе обучения говорению с использованием данных ресурсов развиваются такие умения, как участие в беседе, запрос и обмен информацией, высказывание своей точки зрения, уточнение интересующей информации, взятие инициативы в разговоре, подробное изложение прочитанного, описание фатов и событий, составление социокультурного портрета страны и изучаемого языка, оформление выводов. Между тем в процессе обучения аудированию происходит развитие умений определять проблему, выделять факты, аргументы в соответствии с поставленным вопросом, обобщать информацию, содержащуюся в тексте и определять свое отношение к ней. Применение Интернет-ресурсов в процессе обучения письму способствует развитию умений описывать события и факты, сообщать и запрашивать информацию, выражать мнение, передавать содержание текста, составлять тезисы или развернутый план выступления, обобщать полученную из разных источников информацию. И, наконец, при работе с ресурсами Интернета в процессе обучения чтению развивается умение выделять необходимые факты, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь событий, оценивать достоверность информации, отбирать значимую информацию, прогнозировать развитие излагаемых фактов [6].

Применение новшеств подобного рода в образовательном процессе дает много положительных моментов: их использование позволяет представлять на экране все дидактические части занятия; преподаватель перестает быть для студента единственным носителем истины и становится партнером; богатство наглядного материала, содержания делает занятие не просто информативным, но еще и более увлекательным; восприятие материала происходит по принципу текст — звук — видео — цвет; создание возможности совершения виртуального путешествия по заданной теме [5].

Положительно зарекомендовал себя ресурс http://www.breakingnewsenglish.com/, который предоставляет доступ к различным рубрикам, а также дает возможность получить готовый к использованию аутентичный материал, не требующий дальнейшей методической обработки. Разработчик данного сайта изучает новости, происходящие во всем мире, перерабатывает полученный материал и выкладывает на сайт. Данный сайт отличается новизной информации и наличием разнообразных заданий к текстам. Кроме того, материал можно прослушать на американском и британском вариантах английского языка.

Рассмотрим данный ресурс на примере материала про киберспорт http://www.breakingnewsenglish.com/1412/141227-e-sports.html. В аудиотексте рассматривается вопрос о продвижении киберспорта к Олимпийскому виду спорта. Интересными оказались задания, предложенные автором. Приведем некоторые из них, используемые нами в процессе обучения:

a) Gaming, Cards, Formula 1, Cricket, Chess, Sky Diving. What physical and mental skills do these activities need? Should they be in the Olympics?
b) SPORT: Rank these with your partner. Put the best at the top. Change partners often and share your rankings.

• *football (soccer)*	• *cricket*
• *ice hockey*	• *boxing*
• *rugby*	• *Formula 1*
• *basketball*	• *cycling*

c) OLYMPICS: Students A strongly believe gaming should be in the Olympics; Students B strongly believe it shouldn't. Change partners again and talk about your conversations.
d) COMPETITION: Spend one minute writing down all of the different words you associate with the word «competition». Share your words with your partner(s) and talk about them. Together, put the words into different categories.

Затем автор предлагает темы для обсуждения и упражнения для работы с самим аудиотекстом:

подобрать синонимы, соединить части предложений, вставить пропущенные слова, выбрать правильный ответ, ответить на вопросы, составить вопросы и другие задания.

Большое разнообразие видео уроков находится на сайте http://www.engvid.com/: деловой английский, полезные выражения, грамматика, фонетика, сленг, письмо, материалы для сдачи международных экзаменов. К преимуществам последнего ресурса следует отнести то, что он содержит не только видеоматериал, но и показывает его уровень сложности, дополнительный материал пояснительного характера, дает возможность общения с преподавателями, задействованными в видео уроках. Кроме того, после изучения каждого видео можно пройти тест и получить результаты усвоенных знаний.

Теоретический и практический анализ использования учебных Интернет-ресурсов позволяет выделить такие положительные моменты как получение знаний через личную познавательную деятельность, результативность обучения, умение аргументированно высказывать свое мнение и умение выслушать собеседника, сотрудничество преподавателя со студентами.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что современные учебные Интернет-ресурсы предлагают большие возможности для сферы иноязычного образования. Развитие информационных технологий позволяет преподавателю подобрать аутентичный текст на определенную тему различной степени адаптации для всех уровней владения иностранным языком. Таким образом, использование Интернета в образовательном процессе способствует созданию эффективных условий подготовки студентов неязыковых вузов.

Список литературы

1. Бобыкина, И. А. Иноязычное образование в вузе: приоритеты и опыт развития / И. А. Бобыкина // Язык и культура : сборник статей XXVI междунар. науч. конф. — Томск : НИ ТГУ, 2016. — С. 169—172.

2. Драгунова, А .А. Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов / А. А. Драгунова // Ярославский педагогический вестник. — Ярославль: ЯГПУ, 2013. —№ 1. — Т. II. — С. 163—167.

3. Евтюгина, А. А. Место информационных технологий в использовании аутентичных материалов при обучении иностранному языку / А. А. Евтюгина, М. А. Казакова // Новые информационные технологии в образовании и науке. — Екатеринбург : РГППУ, 2017. — С. 278—282.

4. Мильруд Р. П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 7. — С. 2-11.

5. Слабышева, А. В. Компьютерные средства в обучении немецкому языку студентов направления подготовки «Туризм» / А. В. Слабышева // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. — Омск : СибГУФК, 2015. — Т. 5. — № 5. — С. 17—20.

6. Сысоев, П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. — Томск : НИ ТГУ, 2008. — № 2. — С. 100—110.

7. Федеральные государственные стандарты. — URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm121-1.pdf.

8. Dudeney, G. How to teach English with Technology / G. Dudeney, N. Hockly. — Harlow : Pearson Education Limited, 2007. — 192 p.

Т. В. Сергеева
Филиал Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия» в г. Калининграде (Калининград, Россия)

КОМПЬЮТЕРНЫЙ СОЦИОЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

COMPUTER SOCIOLECT IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN AS THE LANGUAGE OF SPECIALITY

Анализируются характерные черты компьютерного социолекта и приводятся методические приемы и способы работы с данной языковой подсистемой в курсе обучения русскому языку как иностранному для граждан, изучающих специальности в области информационных технологий на русском языке.

Ключевые слова: *социолект, компьютерный социолект, компьютерный жаргон, русский язык, русский как иностранный, профессиональная лексика.*

Analyzes characteristic features of computer sociolect and provides instructional techniques and ways to work with this language subsystem in the course of teaching Russian as a foreign language for citizens studying specialties in the field of information technologies in Russian.

Keywords: *sociolect, sociolect computer, computer jargon, Russian language, Russian as a foreign language, professional vocabulary.*

Появлению профессионального подъязыка компьютерных технологий способствовало появление компьютеров, всемирной коммуникативной сети Интернет и бурное развитие цифровых технологий. Благодаря изменению внеязыковой действительности язык представителей в области компьютерных и информационных технологий перестает быть замкнутой языковой системой, обслуживающей корпоративные интересы немногочисленной замкнутой группы ИТ-специалистов.

К сообществу виртуальной субкультуры можно отнести виртуальные развлечения (компьютерные игры), множество сетевых форумов, Интернет — порталов, сообщества, блоги, а также персональные сайты IT-специалистов.

Компьютерный жаргон как язык специальности начинает осваиваться в рамках **основных образовательных программ высшего профессионального образования** будущими иностранными специалистами в области информационных систем и технологий в теоретическом и практическом курсах обучения на русском языке на продвинутых этапах обучения (уровень B1-C1). Данные уровни, согласно Российской государственной системе тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, соответствуют уровням подготовки студентов по образовательным программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры (I, II, III сертификационный уровни ТРКИ / TORFL и Госстандарта Российской Федерации).

Как правило, у иностранных студентов на данных уровнях формируются языковая, социолингвистическая, социокультурная, речевая и коммуникативная компетенции на основе полученных знаний и основных понятий, в основе которых лежит не только необходимая лексика для общения в рамках широкого спектра общих тем, но и тем, относящихся к сфере учебных и профессиональных интересов (общеупотребительные жаргонизмы, основная терминология выбранной специальности).

Для того, чтобы сформировать у иностранных учащихся коммуникативно-речевую компетенцию по выбранной специальности, необходимо учитывать лингвистическую и лингвокультурологическую специфику данной подсистемы, а также обратить внимание на особенности лексического состава компьютерного социолекта.

Целью данной статьи является разработка методических рекомендаций по обучению лексике соответствующих специальностей (IT-технологий) с учетом особенностей данной языковой подсистемы.

Обратим внимание на языковые особенности компьютерного социолекта с точки зрения методологического подхода в обучении русскому языку.

Так, под социальным диалектом (социолектом) Е. Б. Русакова понимает совокупность языковых особенностей (в том числе и лексико-фразеологических), присущих какой-либо социальной группе — профессиональной, возрастной, сословной и т. д. Ведущие лингвисты в области социолингвистики (Жирмунский, Е. Поливанов, Э. Береговский, А. Щвейцер, Л. Никольский и др.) рассматривают этот термин в качестве обобщающего понятия для обозначения языковых вариантов, употребляемых в обиходе определенных общественных или профессиональных групп (противопоставление литературного языка и «областного диалекта») [11, с.30].

В лингвистике выделяются следующие типы социальных диалектов: профессиональные диалекты, групповые жаргоны, уголовные языки (арго), воровской жаргон (Н. С. Бондалетов, 2003; 40). Компьютерный жаргон относится к групповым жаргонам, которые используют преимущественно молодежные коллективы: спортсмены, учащиеся, военнослужащие, компьютерщики и т. д. Он обладает собственной, относительно самостоятельной, лексической базой, а также особым использованием словообразовательных средств.

Компьютерным социолектом (далее — КС), вслед за Е. Б. Русаковой, мы называем социальный диалект, носителями которого является группа людей, имеющих отношение к компьютерным и информационным технологиям.

Поскольку компьютерный социолект частично совмещает в себе признаки профессионального жаргона и сленга, следует отметить так называемые «стратафакторы» [11, с.33], такие как специальность, возраст, место рождения, образование, пол, темперамент, которые определяют переход от идиолекта (общность языковых актов, дискурс) к социолекту:

— возрастная обусловленность: степень активности использования КС обратно пропорциональна возрасту говорящего;
— профессиональная обусловленность: в широком смысле — профессии, напрямую не связанные с подгруппами компьютерных ИТ-специалистов, но использующие разнообразные достижения в ИТ (чаще и активнее используют элементы КС в своей речи);
— ситуативная обусловленность: необходимость использования элементов КС возникает в определенной коммуникативной ситуации, связанной с применением ПК (компьютерной периферии, Интернета).

Для КС в нынешнем состоянии характерны следующие признаки, сближающие его с другими социальными подсистемами языка.

Компьютерный социолект — это открытая структура, которая сформировалась под влиянием стремительного расширения ее сферы функционирования. КС активно взаимодействует с другими вариантами общенационального языка (литературным, разговорным, с другими социолектами — жаргонизмами, профессионализмами). Данные свойства сближают компьютерный социолект со сленгом в его состоянии на сегодняшний день.

С жаргоном КС сближает соотношение с позиций «номинативность» и «экспрессивность» в его профессиональном лексиконе. В составе компьютерного социолекта «производственным ядром» являются термины, характеризующиеся номинативностью. Остальная часть его лексикона составляет так называемый «бытовой словарь» [12, с. 50], которому присуща экспрессивность. Носители КС активно используют специальные средства, привносящие в коммуникацию эмоциональность и экспрессию, позволяя тем самым быстро и экономно передавать настроение пользователя (эмотиконы, аббревиатуры, звукоподражательная лексика, сокращения, стикеры, рисунки, комбинации знаков препинания).

Особенности социальной детерминированности: компьютерный социолект характеризуется утратой отчетливой социальной детерминированности, независимостью от условий общения, распространенностью в обособленной социальной среде (носители различных социальных слоев). Это обусловлено спецификой компьютерного сообщества в России (неоднородность состава и диффузность границ). Использование языкового варианта ограничено ситуацией общения — приобщение человека к достижению компьютерных и сетевых технологий в процессе какого-либо процесса деятельности.

Следует отметить, что все вышеперечисленные черты компьютерного социолекта позволяют выполнять его одну из основных коммуникативных функций — быть общедоступными и общепонятными носителям всех социальных групп. В лингвистике такое явление называется «интержаргон», или «общий жаргон» — общеизвестные жаргонизмы, «понятные всем» [1, 6, 7, 8].

Изучение языка специальности тесным образом связано с формированием у учащихся языковых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. В методике преподавания РКИ возникают определенные трудности при обучении лексике, поскольку лексические группы в двуязычном плане описаны лишь частично.

1. Непринужденность и неформальность общения носителей КС создают условия для использования в процессе обучения речевых ситуаций и текстовых материалов (тексты различных стилей, диалоги, полилоги, имитирующие виртуальную коммуникацию) в зависимости от сферы общения (сравнение профессиональной и литературной лексики в функционально-стилистическом и функционально-семантическом аспектах).

2. Так как участники киберкоммуникации [11, с. 5] используют средства эмоциональности и экспрессивности (эмотиконы, аббревиатуры, звукоподражательная лексика, сокращения), в процессе обучения русскому языку иностранцев-специалистов необходимо вводить лексические единицы не только в прямом и переносном значениях, но и слова с эмотивной семантикой, создавать речевые ситуации, в которых могут использоваться эти слова и ответные эмоциональные реакции в зависимости от ситуации и сферы общения.

3. В целом, для компьютерного социолекта характерны такие группы тематических слов, как названия деталей, типы компьютеров и других устройств, типы игр, наименование людей, работающих с компьютером, а также неспециальные оценочные понятия. При работе с тематическими группами в обучении профессиональному компьютерному языку необходимо учитывать профиль обучения (специальность/направление), а также уделять внимание отбору лексического минимума в соответствии теме урока. На практических занятиях следует использовать не только профессиональные тексты с грамматическими и лексическими заданиями, направленные на разграничение лексических единиц, но и приводить речевые ситуации (искусственно созданные, живая речь), в которых могла бы наиболее полно отражаться речь тех или иных представителей виртуальной коммуникации (форумы, блоги, порталы), демонстрироваться дифференциация в употреблении жаргона компьютерщиков и жаргона прогеймеров. Также эффективным способом работы с тематическими группами может являться выполнение коммуникативных заданий (составление диалогов по образцу, написание рассказа, пересказ текста, подготовка сообщения и т. п.), обращение к жизненному опыту иностранцев (личное общение в сети Internet, игры).

4. Основой классификации тематических групп в КС лежит антропоцентризм. Как отмечает Ю. В. Клюкина, «человек» в компьютерном жаргоне именуется по различным основаниям: а) принадлежность к профессии — программист и пользователь (на основе синонимичных рядов слов); б) наименования лиц, создающиеся на основе антонимической пары «создатели компьютерных вирусов — специалисты по борьбе с компьютерными вирусами» (создатель компьютерной программы, игрок, представитель компьютерных фирм, программист, занимающийся незаконной деятельностью) [4, с. 35]. На основании приведенных типов наименований человека в компьютерном социолекте при обучении IT — специалистов целесообразно использовать задания, направленные на формирование речевого портрета носителей КС: создание образа посредством работы с текстами, диалогов, творческих заданий; сопоставление речи участников виртуальной коммуникации с их внешним обликом (использование иллюстративных материалов, ассоциаций, личного опыта).

5. Многообразие и разновидность компонентов лексического пласта русского языка создает определенные трудности в плане целенаправленного ее предъявления на уроках русского языка иностранной аудитории. Причиной такой проблемы являются англоязычные заимствования, составляющие большую часть лексического состава компьютерного социолекта (жаргона), а также заимствования из молодежного сленга, охватывающие ограниченное количество смыслов [3, с. 35].

В процессе понимания и узнавания слов иностранными учащимися большие сложности могут вызывать такие языковые особенности русского языка, как: графико-фонетическое сходство (например, пассворд — *password* и т. д.), словообразовательные суффиксы, однокоренные слова с разными словообразованием (например, *UNIX-юниксоид, CD-ROM-сидюк, мак — Макинтош* и т. п.). В связи с этим на занятиях по русскому языку как средству профессионального общения в области IT — технологий при отборе лексического минимума необходимо учитывать лексическую межъязыковую интерференцию между английским и русским языками. Кроме того, важно также принимать во внимание существующие ассоциативные поля отбираемых лексических единиц компьютерного социолекта.

6. Компьютерный жаргон способен создавать специфичную профессиональную терминологическую систему посредством взаимодействия терминов с профессионально-жаргонными элементами. Терминологическая лексика в КС чаще всего обозначает специальные научные понятия, концепты, которые формируют профессиональную языковую среду студента-инофона (элементы компьютера, наименования различных устройств, типология игр и т. д.). В целях семантизации слов компьютерной терминологии мож-

но приводить не только синонимичные понятия, принятые в литературном языке, но и использовать примеры общеупотребительных жаргонизмов, активно обращаться к различным лингвистическим словарям. Целесообразно выполнение грамматических и лексических заданий (образование слов, выявление словообразовательной цепочки, составление фраз, слов и предложений по словообразовательным и структурным моделям, кроссворды, ребусы).

Для организации эффективного процесса обучения лексике по специальности необходимо формирование налаженной системы постоянного взаимодействия преподавателя РКИ и преподавателей информатики, математики и смежных областей знаний, поскольку в ином случае возможны проблемы, например, при отборе лексики в соответствии с профилем, темой, сферой и ситуациями общения.

Таким образом, нами были рассмотрены языковые особенности лексики сетевого общения в лингвокультурологическом, социально-лингвистическом и методическом аспектах. На основании выявленных признаков компьютерного социолекта нами были предложены методические приемы при работе с отличительными свойствами данной языковой подсистемы. В обучении специалистов в области компьютерных и информационных технологий при работе с неоднородным лексическим пластом компьютерного социолекта целесообразно применять различного рода лексические, грамматические и коммуникативные задания, направленные на формирование коммуникативно-речевой компетенции, поскольку профессиональный успех IT-специалиста во многом зависит от свободного владения русским языком, знания его норм в профессиональной коммуникации.

Список литературы

1. Беглова Е. И. Семантико-прагматический потенциал некодифицированного слова в публицистике постсоветской эпохи / Е. И. Беглова. — М., 2007.

2. Грачев, М. А. Новое в молодежном жаргоне / М. А. Грачев // Русский язык в школе, 2005. — № 4. — С. 80 — 82.

3. Грачев М. А. Язык молодежи: лингвистический ландшафт Нижнего Новгорода / М. А. Грачев, Т. В. Романова. — Нижний Новгород, 2008.

4. Клюкина, Ю. В. Категория человек в сетевом жаргоне: (на материале английского и русского языков): монография / Ю. В. Клюкина, А. А. Шиповская. — Тамбов, 2014.

5. Крысин, Л. П. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века // Исследования по славянским языкам. — № 5. — Сеул, 2000. — С. 63 — 91.

6. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. — М. : Наука, 1989. — 186 с.

7. Лингвистический энциклопедический словарь/ под ред. В. Н. Ярцевой. — М., 1990.

8. Мизинина И. Н. Современный русский язык и культура речи. — М., 2011.

9. Методика обучения русскому как иностранному: учебное пособие для вузо в/ под ред. проф. И. П. Лысаковой. — М, 2016.

10. Рахманова Л. И. Современный русский язык: лексика. Фразеология. Морфология: учебник для студентов вузов/ Л. И. Рахманова, В. Н. Суздальцева. — М., 2011.

11. Русакова Е. Б. Русский компьютерный социолект: формирование и функционирование: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Русакова Е. Б. — Калининград, 2007. — 192 с.

12. Скворцов Л. И. Об оценках языка молодежи (жаргон и языковая политика) / Л. И. Скворцов // Вопросы культуры речи. Вып. 5. — М.: Наука, 1964. — С. 45 — 70.

Э. Хруль
Университет Марии Кюри-Склодовской
(Люблин, Польша)

О ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЛЬСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЯМИ УКРАИНСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА. ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ

LEARNING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE OF NATIVE SPEAKERS OF UKRAINIAN-RUSSIAN BILINGUALISM. THE STUDY OF THE MISTAKES OF STUDENTS

В статье приведены социолингвистические исследования украинско—польского билингвизма с российской диглоссией (это такая ситуация, когда носитель билингвизма употребляет один, либо второй язык в зависимости от ситуации, собеседника, при этом, эти языки выступают в отношении престижный язык — непрестижный язык, что подразумевает отдельные ситуации их употребления; в случае нашего исследования имеем отношение с диглоссией относящейся к русскому и украинскому языку в ситуации приобретения нового языка — польского). Автор базировался на материале десяти эссе лиц учащихся

польского языка и ошибках, содержащихся в них. Автор анализирует это двуязычие и объясняет, почему произошли данные ошибки. В завершении автор дает рекомендации, на основе практики обучения людей с такой языковой спецификацией, как обучать польскому языку, чтобы избежать подобных ошибок.

Ключевые слова: *украинско-русский билингвизм, лингвистические ошибки, языковые интерференции, переключение кодов, диглоссия, носовые гласные, русский язык.*

The article gives a sociolinguistic study of Ukrainian-Polish bilingualism with Russian diglossia (this is a situation where a native speaker with bilingualism uses first or second language depending on situation, interlocutor, thus, these languages are in relation: prestige language — non-prestige language, which involves individual situations of their uses; in the case of our study we have a relationship with diglossia related to Russian and Ukrainian language in a situation of learning a new language — Polish). The author basis on ten essays and errors contained in them is giving the analysis of this bilingualism and showing the reason why these errors have been made. In the conclusion, the author gives advice on how to teach Polish in order to avoid these mistakes.

Keywords: *Ukrainian-Polish bilingualism, linguistic errors, linguistic interference, code switching, diglossia, nasal vowel, Russian language.*

В настоящее время наблюдается интенсификация процессов украинско-польского межэтнического взаимодействия, которая проявляется в возникновении и распространению украинско-польского билингвизма [2]. Причины такого процесса видны в последних событиях на территории Украины: майдановские события, российско-украинский конфликт, экономический кризис и др. Сними неразделимо связанная нужда поиска лучшей работы за границей (в том случае в Польше), а также приобретения европейского диплома и образования, которые считаются преимуществом в поисках работы в Европе. Эти языковые и общественныепроцессы имеют связь с проблематикой настоящей статьи.

Объект, цель и исследовательский материал

Объектом нашего исследования являются ошибки носителей украинско-русского билингвизма с диглоссией, которые изучают польский язык. Целью работы является определение их сущности и причин, а также квалификация этих ошибок. Мы считаем, что такой анализ ошибок вместе с советами, разработанными на основе наблюдений над украинскими группами, изучающими польский язык, имеет большое практическое значение, потому что он будет полезен как для учащихся, так и для лиц, начинающих преподавание польского языка группам лиц с украинско-польским билингвизмом с русской диглоссией.

Языковым материалом нашей работы являются ошибки группы десяти студенток из Украины, изучающих польский язык, которые они совершили в написанном ими эссе на тему «Мое хобби. Как я провожу свободное время», написанных на польском языке. Подопытная группа студенток получает в Польше второе высшее образование, и знали польский язык на разных уровнях до приезда в Польшу из ознакомительных курсов в их альма-матер, а также из подготовительных курсов к экзамену на языковой сертификат или только к собеседованию и вступительному конкурсув университет в Польше.

Украинская языковая ситуация

Общепринятым является факт, что «неоспоримой реалией языковой ситуации в Украине вот уже на протяжении нескольких веков является наличие массового украинско-русского двуязычия» [8]. Все студентки подопытной группы обладают вышеупомянутым двуязычием. По нашему мнению, это двуязычие перешло в диглоссию, так как все студентки употребляют как украинский, так и русский язык на таком же уровне в **отдельных** коммуникативных ситуациях и с разными собеседниками.

Факт получения знаний о польском языке в украинских высших учебных заведениях очень важен и находит свое отражение в процессе изучения языка и будет подробно проанализирован в дальнейшей части доклада.

1. *Термины*.

Прежде чем перейти к анализу языковой ситуации, считаем целенаправленным кратко объяснить и уточнить самые важные термины, так как их толкование во многих источниках отличается.

Во-первых, здесь принимаем, что термины «билингвизм» и «двуязычие» являются синонимичными[1]. Что касается термина «диглоссия», принимаем дефиницию Н. Б. Бахтина и Е. В. Головко, которые диглоссию описывают следующим образом:

«Коренные жители рассматривают родной язык как язык бытового общения, традиционной хозяйственной деятельности, реже — школьного обучения, а государственный язык — как язык для всевозможных видов общения с внешним по отношению к общине миром» [3][2].

Важным для настоящего исследования является то, что недостаточное владение двумя близкородственными языками может предполагать развитиесмешанной речи и высокую степень интерференции, а в результате образование полуязычия[3]. У некоторых лиц из подопытной группы наблюдается такой же глубоко смешанный вариант польской речи, однако это лишь языковые интерференции в начальном этапе обучения.

---

[1] Согласно мнению таких ученых, как Н. Л. Шамне и А. Н. Шовгенин [11], А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский. [12. С. 112]. Дефиницию двуязычия и билингвизма находим в работах исследователей: Щерба [13. С. 29], Вайнрайх [4. С. 22], Розенталь-Теленкова [9. С. 41].

[2] Как известно, автором дефиниции классической диглоссной ситуации является Ч. Фергюсон, конечно эта дефиниция во времени изменилась и, например, некоторые ученыеутверждают,что можно о ней говорить в случае, когда владелец языка кроме литературной формы знает и какой–то территориальный диалект, причем две эти формы четко разграничены и употребляются независимо друг от друга (Джельова [6. С. 119]).

[3] Например, как трасянка (русский и белорусский) или суржик (русский и украинский) [7. С. 33].

2. *Характеристика подопытной группы*.

Проведенный нами анализ базируется на ошибках, найденных в эссе, о которых речь шла раньше. Необходимо еще раз подчеркнуть, что все девушки знают польский язык на среднем уровне, а украинский и русский на самом высоком. Русский или украинский язык они выбирают в зависимости от разной речевой ситуации. В итоге, имеем дело с украинско—русским билингвизмом с диглоссией и формирующимся украинско-польским билингвизмом. Последний (украинско-польский билингвизм) в зависимости от разных критериев можно определять, как: поздний (приобретенный), вертикальный, пока у некоторых из них, выразительно несбалансированный или субординативный (о типах билингвизма см. [10, с. 45]).

3. *Анализ ошибок*.

3.1. Самые распространенные ошибки вызывают интерференции с украинским или русским языком, так как студентки, предполагая, что эти языки близкородственные с польским, не задумываются и выбирают наугад, по их мнению, самые подходящие варианты слов. Именно поэтому они допускают в своей речи множество селективных ошибок, и разного вида заимствований, кальки (от словообразовательных, семантических, фразеологических, до полукальки и ложные кальки), ложные друзья переводчика, а в их речи наблюдаем смешение языков и кодов (codeswitching). Сейчас подробно разберемся в вышесказанном, используя ошибки, найденные в эссе студенток, и проанализировав их. Будем сначала указывать формы, написанные студентками, затем в скобках указывать украинское, либо русское слово, на основе которого было образовано неправильное (ошибочное) польское слово и слово, которое должно было быть употреблено.

«*TotwórAnn*» (твір — utwór); «*miałsmak i pomysły*» (смак — gust); «*nawiązywaniaspoleczeństwu/ mupomysłów*» (нав'язувати/ навязывать — narzucać); «*najwięcejjulubłiam*» (любити — lubić, найбільш/ наиболее (najwięcej) — nabardziej); «*zadowolennia*» (задоволення — zadowolenia); «*wielikurelaksacju*» (велику, релаксацию — dużyrelaks); «*wyprawasportowa*» (вправи — ćwiczenia); «*dzieńminąłniezadarmo*» (день прошел не даром/ день пройшов не даремно — dzieńminąłnienadarmo); «*jestemwdomu*» (я вдома — jestem w domu); «*czytanniaksiążek*» (читаннякниг — czytanieksiążek); «*nabrydnie*» (набридне — nabrzydnie); «*talant*» (талант — talent); «*szkołymalarczej*» (школа малярська — szkołamalarska); «*ekzemplarów*» (екземплярів / экземпляров — egzemplarzy); «*chodziłabardzoakuratnie*» и «łowić» (здесь также выступает явление ложного друга переводчика, должно быть: ostrożnie — обережно, а вместо этого находим акуратно — starannie; ловити — łapać, слова, которые в украинском языке имеют нужное значение, однако в польском значат нечто другое); «*zapisywaj*» (зберігай— zapisuj, наступило калькирование украинского суффикса повелительного наклонения — ай); «*usnaczęścia*» (устначастина — ustnaczęść); «*idecie*» (йдете — idziecie); «*czytajksiążku*» (читати книгу — czytajksiążkę, здесь наблюдается перенос падежной формы); «*dzieje*» (діє — działa); «*wnętrzny*» (внутрішній — wewnętrzny); «*topytania*» (питання — pytanie); «*niemamjakichoś*» (якихось — jakichś); «hra» (гра — gra); «*boludziktóre*» (люди которые — ludziektórzy); «*gluboko*» (глубоко — głęboko); «*zostajęsięwdomu*» (залишаюсьвдома — zostaję w domu, здесь наблюдаем смешение кодов, и в слове wdomu остается правильная польская падежная форма; в слове zostajęsię (залишаюсь) частица —сь переносится в польскую речь в виде się, то же самое в: obserwującsięzmiany — наблюдаются); «*ruchałwonsami*» (рухаввусами — ruszałwąsami).

3.2. Есть также ряд интерференций в грамматической системе, где происходит перенос категории рода с украинского на польское имя существительное, что отображается в употреблении неправильной формы рода прилагательного в сочетании с существительным именем, например, «*ważnąproblemą*» (ważnymproblemem); «*nowyimperium*» (noweimperium); «*odnowionyimperium*» (odnowioneimperium); «*silnycentrum*» (silnecentrum);«ścisłykontrol» (ścisłakontrola); «*czerwonybuciki*» (czerwonebuciki). Или перенос образца словообразования наречия с украинского/русского языка на польский, например, «*wspaniało;potrzebno*» (відмінно, потрібно — wspaniale, potrzebnie). А также характерная ошибка типа: «*będęrobiłam*; *będęmyłamsię*; *będęjechałam*; *będęszłam*» (będęrobiła, będęmyłasię, będęjechała, będęszła) или «*tymniepotrzeb ny*;żebytyniechorował» (ты мне нужен; чтобы ты не болел — tyjesteśmipotrzebny; żebyśtyniechorował), которая выражается в употреблении личного глагола вместо причастия/ опущению глагольной связки, которое характерно для русского синтаксиса. Немалую группу составляют ошибки с калькированием падежной формы, например, «*zbieraćrosu*; *wleszrosu*; *położyćpodpoduszku*» и т. п. (собирать росу; класть под подушку— zbierać/wlejeszrosę; położyćpodpoduszkę; кстати, само слово wlesz образовано на допущении, что в польском языке выступает буква ё: [влёш]).

3.3. Ошибки с неправильным написанием слов с согласными «*l*, ł, *w*» являются самыми частымисреди ошибок, связанных со звуковой системой. Так как в украинском и русском языке нет буквы «ł», наблюдаются затруднения с различением этих букв, и не различением пар звуков, например, «*l*—ł, ł—*l*, ł—*w*, *w*—ł». Например, пара: *błędne* (błędne); *mlodym* (młodym); *uważalo* (uważało); *wlasnyj* (własny); *ideal* (ideał); *falszywych* (fałszywych); *posluchać* (posłuchać); пара «ł—l»: *siłnych* (silnych); *zadowołenie* (zadowolenie); пара «ł—w»: *załsze* (zawsze); łatło (łatwo); *uczciły* (uczciwy); *była* (bywa); *użyła* (używa); пара «*w—ł*»: *dodawam* (dodałam); *kiewbasę* (kiełbasę). Конечно, во многих примерах можно увидеть кальку, например, в последнем: ковбаса — *kiewbasa* или власний — *własny*.

3.4. Можем предположить, что ошибки, связанные с носовыми гласными «ą, ę», вызваны овладением польским языком с помощью преподавателей, также изучающих неродной язык вне естественной среды, оттуда студенты запомнили чуждый польскому языку акцент и плохое произношение звуков, которые перенесли и на письменную речь. В речи студенток выступают также ошибки, вызванные влиянием украинско—русского двуязычия, а также укреплением ошибок некорректного обучения и ошибок самих преподавателей, у которых могут появляться индивидуальные реализации польского языка (ср. [1, с. 13]). Использовав метод интервью, мы узнали, что украинские преподаватели

предложили произношение носовых гласных «ą» и «ę» как [*om*], [*on*] и [*em*], [*en*]. Приводим примеры ошибок такого типа: bendziesz, dzienki, dzienkuje, w wienkszości и т. д. А также связанных с, как предполагаем, индивидуальной реализацией звуков: «c,ć, *cz*; *s*, *ś*, *sz*»: «ćwicię» (ćwiczę); «*chczałam*» (chciałam); «*jeścze*» (jeszcze); «*przeczeż*» (przecież); «*wszystcy*» (wszyscy); «*szpośród*» (spośród); «*swierzym*» (świeżym); «*gdybysz*» (gdybyś); «*mówiś*» (mówisz); «*cziężke*» (ciężkie) и т. д. В эту группу ошибок входят также — связанные с переносом звука [*'e*] (который присущий для буквы русской «е» или украинской «є»), который мягкий, йотированный на польскую гласную «е» и реализуются в польских словах, например, «*cziężke*»(*ciężkie*), в которых студентки не замечают пропуска гласной «i», так как, по их мнению, функцию смягчения согласного выполняет уже, неприсущая польскому языку, гласная «е».

Однако ошибки, связанные с носовыми гласными, присущи не только людям, которые изучают польский язык как второй. В последнее время в польской молодежной среде, а даже и в СМИ, наблюдаются такие же ошибки, как у студенток с подопытной группы. В результате, в ситуации языкового контакта [5, с. 95] чужестранцы слышат в разговоре с поляками вообще не носовые гласные. Оттуда допущение, что их в польском языке нет, а вышеперечисленные ошибочные формы произношения принимают как правильные.

Заключение

В заключении, хотелось бы поделиться несколькими советами, выработанными в практике обучения польского языка, которые помогут избежать похожих ошибок в речи.

Уже после анализа представленного выше материала в статье, понимаем, что большинство ошибок в речи лиц с первым языком украинским (с русской диглоссией) и вторым приобретенным польским, вызвано неблагополучным опытом обучения основ при помощи преподавателя, для которого польский язык не является первым языком и в речи которого много ошибок, прежде всего связанных с произношением звуков. А также слишком большой уверенностью, что эти языки очень похожи друг на друга — оттуда кальки и др. Во-первых, практика показывает, что первым делом необходимо указать на разницу между полькой буквой «ł» и украинской «в», прежде всего, в глаголах, например, «*robił*» — «робив». Не различение этих букв и звуков исходит из отсутствия «ł» в украинском (и русском) языке и вызывает множество затруднений в речи.

Во-вторых, необходимо указать на разницу между гласными этих языков. В украинском и русском есть йотированные гласные, которых нет в польском языке. Студентам сложно привыкнуть к тому, что, например, польская буква «е» не соответствует русской «е» или украинской «є» и пропускают букву «*i*», будучи уверенным или бессознательно, что согласный смягчен уже буквой «е», например, «*cziężke*», «*wielke*», «*nizke*» и т. д.

В-третьих, в польском языке есть другой набор шипящих и потому подлежат они объяснению и упражнениям.

Необходимо также с самого начала обучения подчеркнуть студентам, что в польском языке выступают носовые гласные и объяснить,как правильно их произносить и записывать, дабы избежать,например, таких форм слов: «*idem*» (idę), «łazienkem» (łazienkę), «*renkem*» (rękę) и т. д.

Также надопроанализировать какие украинские или русские фразеологизмы и словосочетания студенты употребляют в своей речи, и предложить им польские варианты данных единиц в польской речи. Это позволит избежать фразеологических калек.

Наконец, ошибки грамматической системы. Поскольку в данных языках находится много похожих слов, нужно обратить их внимание на то, что в ряд таких слов может отличаться категорией рода, например, «silnycentrum» (silnecentrum), а также значением, в случае межъязыковой омонимии (*falsefriend*), например, «zatraty» (wydatki). У некоторых студентов появляются затруднения с синтаксисом. Они ставят слова в неправильном, с точки зрения польского (а в правильном с точки зрения украинского или русского языка) падеже. Потому необходимы упражнения с учетом данной проблемы.

Последним отличием между данными языками, о котором, скажем, является правописание прописных и строчных букв. Ошибки с написанием их встречаются также среди пользователей, для которых это первый язык, потому нужно изучить эту тему со справочником, однако среди подопытной группы наблюдались ошибки несвойственные польскому языку, например, слово «*Media*», которое было написанное прописной буквой аналогично со СМИ или ЗМІ.

Список литературы

1. Абрамова, И. Е. Искусственный билингвизм: социолингвистический подход / И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина, Е. П. Шишмолина // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации.— Петрозаводск: 2012.— С. 13-17.

2. Арутюнов, С. А. Билингвизм и бикультурализм [Электронный ресурс] / С. А. Арутюнов // Режим доступа:http://journal.iea.ras.ru/archive/1970s/1978/1978_2_Arutunov.pdf (дата обращения:08.05.2016).

3. Бахтин, Н. Б. Социолингвистика и социология : учеб. пособие / Н. Б. Бахтин, Е. В. Головко. — Санкт—Петербург: 2004. — 336 с.

4. Вайнрайх, У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / пер. из англ. на русс. Ю. А. Жлуктенко.— Киев : 1979. — 364 с.

5. Гавранек, Б. К проблематике смешения языков, в: Новое в лингвистике.— Москва: 1972.— С. 94—111.

6. Джельова, А. С. Синергетичният подход при изследване на междусистемнитеезикови взаимодействия билингвизъм, диглосия, интерференция, Наукові записки Бердянського державного педагогічногоуніверситету, Випуск III. — Бердянск: 2014.— С. 109—122.

7. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина и др. — М., 2006. — 312 с.

8. Крутий, К. Украинско-русский суржик или языковой феномен в детской речи / К. Крутий. — Режим доступа: www.ird.npu.edu.ua/files/krytiy.pdf (дата обращения: 08.05.2016).
9. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь.— М., 1985. — 543 с.
10. Серова, Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур / Т. С. Серова. — С. 44—56. — Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/sbalansirovannyy-bilingvizm-i-mehanizm-yazykovogo-pereklyucheniya-v-ustnoy-perevodcheskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-dialoga-yazykov-i (дата обращения: 08.05.2016).
11. Шамне, Н. Л. Теоретические основы изучения языковых контактов / Н. Л. Шамне, А. Н. Шовгенин // Вестник ВолГУ.— Волгоград, 2008.— С. 72—77.
12. Швейцар, А. Д. Введение в социолингвистику (для институтов и факультетов иностранных языков) / А. Д. Швейцар, Л. Б. Никольский.— М., 1978. — 216 с.
13. Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба.— Л., 1958. — 182 с.

Цзюй Чуаньтин
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия)

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ЖИВОТНОЕ» КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

DIFFICULTIES OF STUDYING RUSSIAN PAREMIES WITH THE COMPONENT «ANIMAL» FOR CHINESE STUDENTS

В статье анализируются трудности, возникающие при освоении пословиц и поговорок на занятиях русского языка как иностранного в китайской аудитории. Рассматриваются приемы обучения на разных уровнях владения языком: речевые игры, тест, составление текста по опорным словам, смысловой диктант, аудирование, песни, просмотр мультфильмов и фильмов и др. Уместное применение в речи иностранца паремий свидетельствует о владении чужим языком.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, китайский язык, половицы, поговорки, богатство и выразительность речи.*

The article analyzes the difficulties arising from the development of proverbs and sayings in the lessons of Russian as a foreign language in the Chinese audience. Teaching methods at different levels of language skills are considered: speech games, test, compilation of text on basic words, semantic dictation, listening, songs, viewing cartoons and films, etc. A suitable application in a foreigner's speech parry indicates the possession of a foreign language.

Keywords: *Russian as a foreign language, Chinese, proverbs, sayings, wealth and expressiveness of speech.*

При освоении любого неродного языка наибольшие трудности вызывают языковые средства, создающие образность, выразительность речи, функционирование которых делает речь богаче и эмоциональнее. Объективная действительность, а также история, культура и традиции народа предлагают огромное количество предметов и явлений, способных служить эталонами определённых качеств и свойств в сознании носителей языка, однако чаще всего в качестве эталонов сравнения используются образы животного мира. Очень часто зоонимы входят в состав пословиц, поговорок, фразеологизмов. Зооним в структуре паремии выступает семантическим центром, именно в нём заложено основное метафорическое значение.

Сопоставительному изучению зоонимов в русских и китайских пословицах посвящено мало работ. Известный китаевист-фольклорист У. Н. Решетнева в многочисленных работах исследует русские и китайские фразеологизмы, пословицы, поговорки с точки зрения литературоведения, методики преподавания китайского языка. Так, в статье «Флора и фауна в пословицах народов Востока» [2] ученый сравнивает китайские пословичные выражения, содержащие упоминания представителей флоры и фауны, с пословицами других народов Азии. В результате проведенного исследования было выявлено, что «наиболее часто в пословицах встречаются те представители флоры и фауны, которые тесно связаны с человеческой жизнедеятельностью и жизнеобеспечением» [2, с. 225].

В основе русских пословиц и поговорок с компонентом «животное» лежит христианское представление о мире, остатки языческого верования, в основе же китайских — мифологическое представление об устройстве мира.

Существует устоявшаяся трактовка образов животных в русских и китайских пословицах и поговорках, отражающая представление о мире, порядке, времени, добре и зле. В пословицах и поговорках образы животных воплощены более полно, многогранно, их сопоставительный анализ позволяет нарисовать ментальную картину мира носителей разноструктурных языков и людей разных цивилизаций.

Среди домашних животных в обоих языках наиболее часто упоминаются собака, лошадь (конь), рыба и кошка (что, вероятно, объясняется общностью исторического развития всего человечества). Однако в этой области наблюдаются некоторые различия: так среди наиболее популярных животных у китайцев — осел и птица, а у русских — волк, ворона и мышь. При этом не все образы животных несут одинаковую эмоциональную нагрузку в пословицах. Корова и собака всегда выступают положительными образами в китай-

ских пословицах, а в русском языке — бык и рыба.

Общими положительными образами в обоих языках являются конь и лошадь. Если судить по пословицам, то народ Китая более практичен, русские же, подчас усложняя толкование пословиц, делают их более образными и эффектными, метафорическими.

При освоении китайцами русского языка как иностранного трудности вызывает понимание пословиц и поговорок, которые часто не имеют эквивалентов при переводе или отличаются коннотацией. Одной из многочисленных тематических групп пословиц и поговорок, использующихся носителями русского языка в разных сферах общения, является группа с компонентом «животное».

Лексика по теме «Животные» начинает вводится уже на элементарном уровне, отражая русское представление о животном мире: он — она — они — детёныш. Постепенно изучаются словообразовательные, грамматические особенности данной тематической группы. На занятиях могут применятся такие приемы обучения, как диктант (правописание однокоренных и разнокоренных слов, суффиксов («кот, кошка, котёнок»), смысловой диктант («Как называется животное, имеющее четыре лапы, длинный хвост, усы, шерсть?», «Как называется детёныш курицы?»). Для усвоения моделей и лексем продуктивно применение на занятиях разнообразных речевых игр, например, лото. Зрительный образ ускоряет процесс запоминания гендерно маркированных лексем, отсутствующих в китайском языке. Также результативны игры на портале «Образование на русском»: «Зимовье зверей», «Мамы и детёныши». Наличие вариантов заданий позволяет включить в работу всех студентов, вступить в соревнование друг с другом.

В темах «Погода», «Еда», «Характер» вводятся пословицы, фразеологизмы, демонстрирующие русское восприятие мира: замёрз, как собака; голодный, как волк; хитрый, как лиса; мокрый, как курица и др.

Одним из приемов обучения русскому языку как иностранному выступает просмотр русских мультфильмов с яркими национальными образами животных («Маша и медведь», «Ну, погоди!», «Протоквашино», «Чебурашка», «Винни Пух» и др.). Несмотря на возраст учащихся, китайцы с удовольствием участвует в интерактивных занятиях, например, «Школа русского языка со Смешариками» урок 19 «Дикие животные» (https://smeshariki.pushkininstitute.ru/ser_19.php). Знакомство с героями и обсуждение, пересказ сюжета мультфильмов с малым количеством слов, как «Маша и медведь», на элементарном уровне позволяет усвоить русские оценки происходящих событий и восприятие животного, осознать ситуации применения пословиц и поговорок с зоонимом. Так, если отношение к волку в русской и китайской культуре одинаково, то вот оценка образа медведя является противоположной: в китайской культуре это отрицательный образ, имеющий негативную оценку. Собственно русским предстает Чебурашка, пересказ историй, происходящих с этим героем, применяется также и на 1 сертификационном уровне: тема дружбы, экологии, характера человека. Составление текста по опорным словам позволяет сформировать владение коммуникативными качествами речи: логичностью, уместностью, богатством, выразительностью, правильностью. Передается последовательность событий, описывается внешность животного, его характер, высказывается собственное мнение.

Для формирования умения составлять тексты-рассуждения на русском языке как в устной, так и в письменной форме даются задания следующего типа: «Выберите одну из поговорок/пословиц со словом «собака». Объясните, в какой ситуации русские используют эту поговорку или пословицу. Есть ли аналог в вашем языке? Когда используют подобную фразу китайцы?: Собаку съел; Вот где собака зарыта! Голодный, как собака. Злой, как собака. Живут как кошка с собакой».

Национальная специфика проявляется в изменении «героев», знаковых для культуры страны. Кот из дома, мыши в пляс — На горе нет тигра, обезьяне быть королем — 山中无老虎猴子称大王; Труслив, как заяц — Трусливый как мышь— 胆小如鼠; *(Живут) как кошка с собакой* — Куры и собаки не чувствуют себя спокойно (трудно жить вместе) — 鸡犬不宁. Важно привить понимание, что использовать в своей речи фразеологизмы, пословицы и поговорки могут только те, кто уверен в знании языка, осознает их уместность в речевой ситуации. Не уместное применение паремий в речи часто вызывает комический эффект, ставит иностранца в неловкое положение, что болезненно воспринимается китайцами, снижает мотивацию.

При постепенном овладении фондом пословиц и поговорок русского языка студенты знакомятся с русской традицией, погружаясь в лексику, грамматику, частично в стилистику.

Довольно сложно применять «коммуникативный метод обучения в китайской аудитории, поскольку в китайской системе образования преобладает письменная форма обучения над устной, ответы всегда фиксируются на бумаге. Такие качества, как коммуникабельность, умение беседовать, задавать вопросы оказываются несформированными у учащихся. При этом китайцы хорошо работают в команде, умеют идти на компромисс, коллективны» [2, с. 46]. В связи с этим эффективным средством контроля освоенности темы, сформированности умений использовать в речи пословицы и поговорки, владения ими в разных речевых ситуациях служит лингвокультурологический тест. Так, закрепить полученные знания китайские студенты могут, пройдя тест на сайте телеканала «Моя планета». Задание — испытать свою языковую интуицию: по предложенному прямому переводу китайских половиц и поговорок найти верный русский аналог, например,

Подберите русский вариант китайской поговорке «Кто сидит на тигре, тому сложно с него слезть»

1) Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь.
2) Взялся за гуж, не говори, что не дюж.
3) Многие знания — многие печали [3].

Преподаватель привлекает ресурсы Института русского языка им. А. С. Пушкина, адаптированные тесты фонда «Русский мир». Коллективное сознание китайцев, командность хорошо проявляются в групповых играх, тестах («Игровая площадка» портала «Образование на русском»).

Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие,

особую выразительность и эмоциональность. Применение в речи иностранца паремий свидетельствует о владении чужим языком. Таким образом, пословицы предстают словно бы в виде книги мыслей народа, прочитав которую, узнаешь в какой-то степени и национальный характер.

Список литературы

1. Миронова, А. А. Геймификация в обучении русскому языку как иностранному / А. А. Миронова // Метеор-Сити. — 2017. — № 2 (8). — С. 44—47. — Режим доступа: http://www.meteor-city.top/geimifikaciya. — (Дата обращения 08.01.2018).

2. Решетнева, У. Н. Флора фауна в пословицах народов Востока [Текст] / У. Н. Решетнева // Вторые Лазаревские чтения: материалы Всерос. науч. конф., 21—23 февр. 2003 г. / ред. И. А. Голованов. — Челябинск : Изд-во ЧГАКИ, 2003. — С. 224—226.

3. Тест: пойми китайскую поговорку. — Режим доступа: http://www.moya-planeta.ru/travel/view/test_pojmi_kitajskuju_pogovorku_12063/ (дата обращения 10.11.2016).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Лилия Рафаиловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур КФУ, e-mail: lilioven@mail.ru

Агеева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур КФУ, e-mail: lilioven@mail.ru

Алексеева Надежда Андреевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, СПбГУ, e-mail: nadialexa@yandex.ru

Ахметзянова Лиана Михайловна, кандидат филологических наук, доцент Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: lianaorx@rambler.ru

Балаев Михаил Дмитриевич, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: mdbalaev90@gmail.com

Бенецкая Ольга Евгеньевна, учитель иностранного языка, МБОУ «СОШ № 101» г.Новокузнецка, e-mail: oval78@mail.ru

Бертякова Анна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Государственный Институт русского языка им. А.С. Пушкина, e-mail: anna_lazzo@list.ru

Бороздина Наталия Алексеевна, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», e-mail: nataliia.borozdina@yandex.ru

Воронцова Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: voron500@yandex.ru

Воронцова Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, e-mail: vorontsova73@mail.ru

Гаврилова Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Российский государственный университет правосудия, Уральский филиал, e-mail: agisga@yandex.ru

Гринько Елена Николаевна, преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГОУ ВО ПГНИУ), e-mail: interculture@mail.ru

Данилова Ксения Аркадьевна, магистрант, факультет лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: danilovaxenija@yandex.ru

Даулетов Аскар Сюгалиевич, преподаватель, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: askarsurgut@mail.ru

Дмитриева Анастасия Валерьевна, преподаватель, Уральский Федеральный Университет им. Б.Н. Ельцина, e-mail: dav_svet9@mail.ru

Дворжец Ольга Соломоновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, e-mail: osdvor@rambler.ru

Дубинин Сергей Иванович, кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии, зав. кафедрой, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. Королёва», e-mail: doubinin@mail.ru

Дударева Зайтуна Мухтаровна, Стерлитамакский филиал БашГУ, профессор кафедры русского языка, e-mail: dudarevazm@mail.ru

Зубова Ирина Ивановна, доцент кафедры информатики и прикладной лингвистики Минский государственный лингвистический университет, e-mail: proscien@mslu.by

Искаринова Светлана Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка, Оренбургский государственный педагогический университет, e-mail: iskarinova_si@mail.ru

Карнюшина Вера Вениаминовна, кандидат филологических наук, доцент, СурГПУ, e-mail: wera-k@yandex.ru

Киндеркнехт Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, e-mail: a_kinderknecht@mail.ru

Кладенова Ирина Евгеньевна, заслуженный учитель, МБОУ г. Кургана «Гимназия 47», e-mail: klad.irina@mail.ru

Кожухова Ирина Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: darya.chiglintseva@yandex.ru

Королева Светлана Борисовна, доктор филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», e-mail: klimova1@hotmail.com

Корсакова Юлиана Игоревна, аспирант, ассистент кафедры теоретического и прикладного языкознания ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: juliana647@gmail.com

Кремнева Анна Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык», доцент Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, e-mail: annakremneva@mail.ru

Кушнина Людмила Вениаминовна, доктор филологических наук, профессор каф. ИЯЛП, ПНИПУ

профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, e-mail: lkushnina@yandex.ru

Лазарева Оксана Петровна, кандидат соц. наук, доцент кафедры иностранных языков и МПК, Тюменский государственный университет, e-mail: opl-tyumen@mail.ru

Лапунова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, e-mail: olga-2980@mail.ru

Маджаева Санья Ибрагимовна, доктор филологических наук, доцент, заведйющий кафедрой латинского и иностранных языков, ФГБОУ ВО Астраханский государственный медицинский университет Минздрава РФ, e-mail: sanya-madzhaeva@yandex.ru

Макаренко Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, ГОУ ВО МО «ГСГУ», e-mail: lifeloving@inbox.ru

Марков Илья Васильевич, студент магистратуры факультета лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: Tphinsjsp27@gmail.com

Масгутова Марина Фаритовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: marina_masgutova@mail.ru

Мизрахи Валерия Дмитриевна, преподаватель кафедры теории и практики перевода, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: Love.26@mail.ru

Миронова Елена Вячеславовна, старший преподаватель ТТИ НИЯУ МИФИ, e-mail: mironova-trg@mail.ru

Митрович Кристина Зорановна, студент факультета иностранных языков ЦПО (НФИ) КемГУ, e-mail: kysiaZoranovna@yandex.ru

Мовчан Марина Константиновна, аспирант, РГПУ им. А.И.Герцена, e-mail: mmovchan3@gmail.com

Монгина Фаниля Магруфовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой русского языка, филиал Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия» в г. Калининграде, e-mail: fanmon@mail.ru

Морозова Алевтина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, зав. каф.англ. Яз. и методики преподавания ин. языков Самарский государственный социально-педагогический университет, e-mail: alevtina.morozova@gmail.com

Мурзина Татьяна Анатольевна, магистр, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: fattara@bk.ru

Никитенко Анна Андреевна, студент, факультет лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: anna_nikitenko1997@mail.ru

Овчаренко Светлана Викторовна, старший преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: svetik_surgut@mail.ru

Овчинникова Лада Олеговна, кандидат филологических наук, Филиал Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия» в г. Калининграде, e-mail: hairete@list.ru

Омельченко Елена Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры МОРЯ ЮУрГГПУ, e-mail: el.vital@mail.ru

Павлова Любовь Владимировна, доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «МГТУ им.Г.И.Носова», e-mail: pavlovaluba405@mail.ru

Пестова Мария Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт Казанского федерального университета, e-mail: pestova_m@bk.ru

Пономарева Любовь Дмитриевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации МГТУ им. Г.И. Носова, Институт гуманитарного образования, e-mail: ponomareva.ld@yandex.ru

Резникова Татьяна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Московский государственный институт международных отношений (МГИМО), e-mail: jkim@mgimo.ru

Рожкова Полина Алексеевна, лаборант-исследователь, магистрант, Топонимическая лаборатория кафедры Русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации УГИ УрФУ, e-mail: polina348@gmail.com

Романов Петр Сергеевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Московский государственный областной технологический университет г.Королев, e-mail: rom-peter@yandex.ru

Русина Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Беларусь, г. Пинск, УО «Полесский государственный университет», e-mail: jrusina@mail.ru

Савельева Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Кемеровский государственный университет, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций, e-mail: saviren1973@mail.ru

Сайфуллина Азалия Дамировна, бакалавр лингвистики, студент-магистрант, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: Agency_of_Kind@mail.ru

Сафонова Светлана Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, УралГУФК, e-mail: svivsa@mail.ru

Сергеева Татьяна Вячеславовна, Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно— морская академия» в г. Калининграде (филиал), e-mail: Tanya_1600@mail.ru

Словикова Екатерина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики, ПГНИУ, e-mail: slowikowa@mail.ru

Таюпова Ольга Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой и французской филологии, Башкирский государственный университет, e-mail: o.tayupova@mail.ru

Тляумбетова Лилия Хусаиновна, студент, факультет лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: lilia1996_96@mail.ru

Уразалиева Азалия Рафиковна, Старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета, e-mail: azaliya.urazalieva@mail.ru

Харитонов Александр Михайлович, научный сотрудник, Тихоокеанский институт географии ДВО РАН, г. Владивосток, e-mail: mavr@tig.dvo.ru

Харитонова Ксения Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: ks21@protonmail.com

Хруль Э. докторант, Университет Марии Кюри Склодовской в Люблине, medyk331@gmail.com

Хрущева Оксана Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Оренбургский государственный университет, e-mail: hrox@mail.ru

Цзюй Чуаньтин, аспирант кафедры русского языка и методики обучения русскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, e-mail: juchuanting@163.com

Чиглинцева Дарья Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», e-mail: darya.chiglintseva@yandex.ru

Чиронов Сергей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Московский государственный институт международных отношений (МГИМО), e-mail: jkim@mgimo.ru

Шмаков Артем Алексеевич, кандидат филологических наук, заместитель заведующего кафедрой психологии и социологии управления Алтайского филиала РАНХиГС при Президенте РФ, e-mail: art.schmakow@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Абдуллина Л. Р., Агеева А. В. Троллинг как тип коммуникативного поведения в интернет-комментариях 3

Воронцова Т. А. Квазиагрессия в межличностном общении 5

Воронцова Ю. А. Фразеологизация авторских высказываний в современном публицистическом дискурсе 9

Гаврилова И. А. Прагматический потенциал заголовков в правовой периодике 13

Дмитриева А. В. Полисемиотическая репрезентация метафоры в видеотекстах французской политической рекламы 16

Дубинин С. И. Вермахт в поисках «взаимопонимания» (речевые репертуары солдатского разговорника) 20

Дударева З. М. Метафорическое поле концепта «цена» в рекламном дискурсе 24

Зубова И. И. Средства реализации теории ram-проводника в англоязычном рекламном дискурсе 26

Карнюшина В. В., Медведева М. И. Стратегии и тактики речевого воздействия в педагогическом дискурсе 31

Кожухова И. В., Чиглинцева Д. В. Особенности языкового оформления неискренних речевых актов 35

Королева С. Б. «Жестокость или невоздержание»: протестантский дискурс в записках о россии английских путешественников XVI века 38

Корсакова Ю. И. Дискурсивные маркеры в жанрах устной публичной речи (на примере интервью) 41

Кремнева А. В. Дискурсивная вариативность функций интертекстуальности 44

Маджаева С. И. Функции термина в медицинском дискурсе 48

Марков И. В. Реализация стратегий позитивной вежливости в американском дискурсе ток-шоу 50

Масгутова М. Ф., Тляумбетова Л. Х. Реализация стратегии внушения в политическом дискурсе (на материале выступлений президента США Дональда Трампа после инаугурации) 54

Мизрахи В. Д. Средства речевого воздействия в политическом дискурс на основе речей политических лидеров России и КНР 57

Митрович К. З. Феномен «гуаньси» в китайском языке 61

Мовчан М. К. Паратексты как частная нарративная стратегия в историческом дискурсе ГДР и ФРГ 64

Морозова А. Н. Дискурс как объект синтаксической фонетики 67

Никитенко А. А. Коммуникативная стратегия самозащиты в немецком политическом дискурсе (на материале выступлений Ангелы Меркель) 70

Омельченко Е. В. Нейроэстетика и фасцинация в восприятии художественных явлений (на примере фильма «Ла-ла-ленд») 74

Пономарева Л. Д. Комплексный анализ текста в системе междисциплинарного языкового образования 77

Резникова Т. Б., Чиронов С. В. Анализ корпусных данных как метод уточнения прагмасемантики жеста (на примере японской кинемы) 81

Рожкова П. А. Прецедентный текст как новый творческий приём авторов рекламных текстов региональных СМИ рубежа XIX—XX вв. 86

Савельева И. В. Обыденный политический дискурс как предмет лингвоперсонологии 90

Сайфуллина А. Д. Проблемы перевода имён собственных в художественном дискурсе 93

Словикова Е. Л. Догадка как способ воздействия на адресата рекламного дискурса 95

Таюпова О. И. Медиадискурс в системе институциональных дискурсов 98

Харитонова К. С. Функции дискурсивного маркера ***you know*** в американском дискурсе ток-шоу 101

Шмаков А. А. Влияние внешнего вида студентов на их коммуникативное поведение в рамках образовательного процесса 104

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРЕВОДА

Алексеева Н. А. Характеристики и особенности перевода жанра microfiction 108

Балаев М. Д. Терминологический аппарат фэнтези-спорта и возможные способы передачи терминов на русский язык 111

Данилова К. А. Особенности перевода интертекстуальных включений в постмодернистском дискурсе 114

Даулетов А. С. Роль категории рода в переводе персонажей в английском художественном произведении «Счастливый принц» О. Уайльда 116

Киндеркнехт А. С. К вопросу о факторах стресса в профессиональной деятельности письменного переводчика 119

Кладенова И. Е. Эмпатическое познание: субъектно-субъектные отношения (новый подход к пониманию познания) 122

Кушнина Л. В. Современная эпистема перевода 125

Лапунова О. В. Вариативность перевода англоязычных научно-технических аббревиатур с помощью методов нахождения эквивалента и заимствования 129

Мурзина Т. А. Некоторые аспекты теории эффекта враждебных СМИ в русскоязычных новостных медиатекстах онлайн-формата и переводе-редактировании 132

Пестова М. С. Перевод межъязыковых несоответствий фразеологических единиц, использующихся в текстах официально-делового стиля 135

Русина Ю. Н. Особенности газетных заголовков (на материале современной англоязычной, русскоязычной и белорусскоязычной прессы) 137

Уразалиева А. Р. Аспектуальность детерминантов в глагольно-именных словосочетаниях с именем действия во французском языке 140

Харитонов А. М. Проблемы перевода географической терминологии в некоторых античных и средневековых исторических источниках 143

Хрущева О. А. Особенности перевода кинотекста на примере фильма А. Звягинцева «Левиафан» 146

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ахметзянова Л. М. Учебно-научный текст в процессе обучения русскому языку как иностранному 150

Бенецкая О. И. Развитие умений социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья при обучении иностранному языку 153

Бертякова А. Н. К вопросу интерпретации статуса служебных слов в практике преподавания русского языка как иностранного 161

Бороздина Н. А. Подходы и методики в обучении английским предлогам: зарубежный опыт 164

Гринько Е. Н. Культурный интеллект преподавателя английского языка 167

Дворжец О. С. Анализ и интерпретация аутентичных мультимедийных материалов в контексте учебного курса «иностранный язык» 169

Искаринова С. И. Особенности обучения иноязычной специальной лексике студентов естественнонаучных факультетов 172

Лазарева О. П. Проект как один из основных методов обучения иностранным языкам 175

Макаренко А. А. Веб-технологии как средство оптимизации образовательного процесса на занятиях иностранного языка 177

Миронова Е. В. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе 181

Монгина Ф. М. Технология обучения лексике публицистического стиля речи по дисциплине РКИ на подготовительном курсе 184

Овчаренко С. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции у студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода 187

Овчинникова Л. О., Резникова Т. Н. Способы непрямого внедрения лингвострановедческой информации в тексты для чтения на занятиях по русскому языку как иностранному 192

Павлова Л. В. Художественно-эстетическое развитие студентов средствами иностранного языка 195

Романов П. С. К вопросу оценки лингвистической тревожности 199

Сафонова С. И. Использование интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов вуза физической культуры 202

Сергеева Т. В. Компьютерный социолект в обучении РКИ как языку специальности 204

Хруль Э. О процессе изучения польского как иностранного языка носителями украинско-русского билингвизма. Изучение ошибок учащихся 207

Цзюй Чуаньтин. Трудности изучения русских паремий с компонентом «животное» китайскими студентами 211

Сведения об авторах 214

CONTENTS

DISCOURSE AS AN OBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Abdullina L. R., Ageeva A. V. Trolling as a type of communicative behavior in internet comments 3
Vorontsova T. A. Quasi-aggression in interpersonal communication 5
Vorontsova J. A. Author's statements phraseology in the modern publicistic discourse..... 9
Gavrilova I. A. Pragmatic potential of headlines in legal periodicals 13
Dmitrieva A. V. Polysemiotic representation of metaphors in French political advertising videotexts 16
Dubinin S. I. The Wehrmacht in search of «understanding» (speech reporters of speaker for soldiers) 20
Dudareva Z. M. Metaphoric field of the concept «price» in the advertisement discourse 24
Zubova I. I. Means for implementing the ram conductor theory in English advertising discourse 26
Karnyushina V. V., Medvedeva M. I. Strategies and tactics of speech impact in pedagogical discourse 31
Kozhuhova I. V., Chiglintseva D. V. Linguistic peculiarities of insincere speech acts realisation 35
Koroleva S. B. «Ehe cruelty or the intemperancy»: the protestant discourse in English travelers' accounts of Russiaa 38
Korsakova J. I. Discourse markers in the genres of oral public speech.....41
Kremneva A. V. Discursive variability of intertextuality functions.....44
Madzhaeva S. I. Term's functions in medical discourse 48
Markov I. V. Realization of positive politeness strategies in the american discourse of talk-show 50
Masgutova M. F., Tlyaumbetova M. H. The implementation of suggestion strategy in the political discourse based on Donald Trump's speeches.....54
Mizrahi V. D. Ways of speech influence in political discourse based on speeches of political leaders of Russia and China.....57
Mitrovich K. Z. The phenomenon «guanxi» in the Chinese language 61
Movchan M. K. Paratexts as a specific narrative strategy in the historical discourse of the GDR and the FRG 64
Morozova A. N. Discourse as an object of syntactic phonetics 67
Nikitenko A. A. The communicative strategy of self-defense in German political discourse (based on the Angela Merkel's speech) 70
Omelchenko E. V. Neuroaesthetics and fascination in artistic phenomena perception (at the example of the musical film "La la land") 74
Ponomareva L. D. Comprehensive analysis of the text in the system of interdisciplinary language education.....77
Chironov S. V., Resnikova T. B. Analysing corpus data to clarify pragmasemantics of a gesture (as exemplified in a Japanese kineme) 81
Rozhkova P. A. Precedent text as a new creative advice of the authors of advertising texts of regional media abroad 19th—20th centuries 86
Saveleva I. V. The everyday political discourse as a subject of linguistic identity theory.....90
Saifullina A. D. Problems of translating proper names in artistic discourse.....93
Slovikova E. L. The guess as a way of influencing the adressee of the advertising discourse 95
Taiupova O. I. Mediadiscurs in the system of institutional discurses 98
Kharitonova K. S. Functions of discourse marker you know in american talk show discourse 101
Shmakov A. A. The influence of the student's dress code on their communicative behavior within the framework of the educational process 104

ACTUAL PROBLEMS OF TRANSLATION, TRANSLATION STUDIES AND TEACHING TRANSLATION

Alekseeva N. A. Microfiction: features and peculiarities of translation.....108
Balaev M. D. Terms and concepts of fantasy sports and possible ways of translating them into Russian.....111
Danilova K. A. Pecularities of intertextual elements translation in the postmodern discourse.....114
Dauletov A. S. Gender aspects of translation of characters as they are seen in an English text "The happy prince" by O. Wilde 116
Kinderkneht A. S. On question of stress factors in the professional activities of a translator 119

Kladenova I. E. Empathic cognition, or subject-subject relations (new approach to understanding of cognition) 122
Kushnina L. V. Actual episteme of translation....125
Lapunova O. V. Variability of English scientific and technical abbreviations translation through finding equivalent and borrowing....129
Mursina T. A. Some aspects of hostile media effect theory in Russian online news media texts and in transediting....132
Pestova M. S. Translation of non-equivalent idioms used in the texts of official style....135
Rusina J. N. Peculiarities of newspaper headlines (on the basis of contemporary English, Russian and Belarusian newspapers)....137
Urasalieva A. R. Aspectuality of determinants in verbal-nominal combinations with the name-action in French....140
Kharitonov A. M. The problem of translation of geographical terminology in some ancient and medieval historical sources....143
Khrushcheva O. A. The peculiarities of the film text translation of "leviafan" by Andrey Zvyagintsev....146

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE

Akhmetzianova L. M. Educational-scientific text in the process of learning Russian language as foreign....150
Benetskaya O. E. Social skills development: English language teaching children with disabilities....153
Bertyakova A. N. On the interpretation of the status of function words in the practice of teaching Russian as a foreign language....161
Borosdina N. A. Approaches and methods in teaching English prepositions: foreign experience....164
Grinko E. N. Teaching English with cultural intelligence....167
Dvorzhets O. S. Authentic multi media analysis and interpretation in the ELT classroom....169
Iskarinova S. I. Specifics of teaching foreign language special vocabulary to the students at the faculties of natural sciences....172
Lasareva O. P. Project as one of the main methods of teaching foreign languages....175
Makarenko A. A. Web-technologies as a means of optimization of the educational process at foreign language activities....177
Mironova E. V. The specific features of foreign language teaching in a technical university....181
Mongina F. M. Technology of training lexis of public style of speech on the discipline of Russian as a foreign language on the preparatory course....184
Ovcharenko S. V. The development of intercultural foreign language competence of students' philologists on the basis of an interdisciplinary approach....187
Ovchinnikova L. O., Resnikova T. N. The unusual way of impacting the culture information into the text for reading in the Russian as a foreign language lesson....192
Pavlova L. V. Students' aesthetic development by means of foreign language learning....195
Romanov P. S. To the question of linguistic anxiouty estimation....199
Safonova S. I. Use of internet resources in process of foreign language teaching students of the university of physical education....202
Sergeeva T. V. Computer sociolect in teaching Russian as foreign as the language of speciality....204
Khrul E. Learning polish as a foreign language of native speakers of Ukrainian-Russian bilingualism. The study of the mistakes of students....207
Tsziui Ch. Difficulties of studying russian paremies with the component «animal» for chinese students....211

Information about authors....214

Научное издание

СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ
В КОГНИТИВНОМ, ПРАГМАТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Материалы IX Международной научной конференции

Челябинск
18—20 апреля 2018 года

Том 2

Ответственный редактор *Л. А. Нефедова*

Верстка *Е. С. Меньшениной*

Подписано в печать 09.04.18.
Формат 60×84 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура «Palatino Linotype».
Усл. печ. л. 26,0. Уч.-изд. л. 29,0.
Тираж 100 экз. Заказ 143.
Цена договорная

Челябинский государственный университет
454001, Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129

Издательство Челябинского государственного университета
454021, Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 57б